Niveau(x) d'enseignement: 0 Numéro EDUQ : 9370934
Centre d'intérêt: 060

Tardif, Maurice.

Les fondements de l'éducation contemporaine et le conflit des rationalités / par Maurice Tardif. -- Montréal : Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, Vice-décanat aux études supérieures et à la recherche, 1989 [i.e.] 1993.
378 p. ; 22 cm. -- (Collection Prix Jeanne-Grégoire) -- (Les Publications des sciences de l'éducation)

Code: TH-010. Bibliogr.: p. 355-361.

ISBN 2-920298-80-1

Vedette(s)-secondaire(s): Université de Montréal. Faculté des sciences de l'éducation. Vice-décanat aux études supérieures et à la recherche

Descripteur(s): Philosophie de l'éducation * Sciences de l'éducation

Identificateur(s) de sujet: Rationalité

Cette thèse se rattache directement à la problématique contemporaine de la rationalité qu'elle relie à la question des fondements de l'éducation. Elle se divise en deux parties de trois sections chacune. La première partie développe et commente l'idée d'articulation entre rationalité et éducation. La deuxième partie expose les conceptions de la rationalité éducative issues de la tradition philosophique, de la science moderne et de la rationalité critique contemporaine. Elle tente de montrer que ces conceptions reposent sur des certitudes anthropologiques et ontologiques plurielles, qui déterminent dans chaque cas le type de rationalisation de l'éducation. Elle met en évidence les principes de base de la philosophie traditionnelle de l'éducation et de sa conception de l'activité éducative comme art. Elle expose, par la suite, les principes de la rationalité scientifique en éducation, perçue comme activité instrumentale pour traiter finalement des thèmes propres à la rationalité critique contemporaine et les appliquer à l'éducation.

Type de document:

LES PUBLICATIONS DE LA
FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

LES FONDEMENTS DE L'ÉDUCATION CONTEMPORAINE ET LE CONFLIT DES RATIONALITÉS

MAURICE TARDIF

Université de Montréal
Faculté des sciences de l'éducation
Vice-décanat aux études supérieures et à la recherche

9370934

LES PUBLICATIONS DE LA
FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

COLLECTION PRIX JEANNE-GRÉGOIRE

LES FONDEMENTS DE L'ÉDUCATION CONTEMPORAINE ET LE CONFLIT DES RATIONALITÉS

MAURICE TARDIF

Dépôt légal : 2e trimestre 1993
ISBN 2-920298-80-1
Bibliothèque nationale du Canada
Bibliothèque nationale du Québec

Université de Montréal
Faculté des sciences de l'éducation
Vice-décanat aux études supérieures et à la recherche

Comité des publications de la Faculté des sciences de l'éducation
Alison d'Anglejan, vice-doyenne aux études supérieures et à la recherche
André Brassard, président
Colette Dufresne-Tassé
Marie-Christine Paret

Secrétaire administrative : D. Rollande Sabourin

Dactylographie et mise en page : Josée Pasquini

Comité de sélection du Prix Jeanne-Grégoire 1990
Jacques Bergeron, président
Guy Bourgeault
Jean Gaudreau

Vice-décanat aux études supérieures et à la recherche
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal
C.P. 6128, succursale A
Montréal (Québec)
H3C 3J7

Téléphone : (514) 343-5887
Télécopieur : (514) 343-2283

LES FONDEMENTS DE L'ÉDUCATION CONTEMPORAINE ET LE CONFLIT DES RATIONALITÉS

PAR

MAURICE TARDIF

OCTOBRE 1989

REMERCIEMENTS

Dans le cadre de ses études doctorales, l'auteur de cette thèse a bénéficié d'une bourse du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada. Il voudrait exprimer ici toute sa gratitude à cet organisme pour son aide généreuse.

À l'origine de cette thèse, et donc avant toute écriture, il y a une expérience de la parole sous la forme essentielle d'un dialogue avec M. Gaëtan Daoust. Cette expérience s'est déployée spontanément, encouragée par la générosité naturelle de M. Daoust devant une pensée qui cherchait à s'exprimer. Elle s'est maintenue au fil des jours, ajournée et reprise, discontinue et renouvelée. Je voudrais remercier ici M. Gaëtan Daoust de m'avoir fait bénéficier de cet art qu'il possède au plus haut point, l'art de livrer sa pensée en une parole sans contrainte mais qui oriente et élève celui qui la partage. En Occident et depuis l'Antiquité, un pareil art s'appelle éducation. Il consiste à assister autrui dans la tâche émancipatrice d'apprendre à penser par soi-même.

SOMMAIRE

Longtemps du ressort exclusif de la seule réflexion philosophique, dont elles constituaient pour ainsi dire l'objet traditionnel, les questions touchant la rationalité des discours et des pratiques sollicitent aujourd'hui l'attention des théoriciens et des chercheurs en sciences humaines et sociales, des théoriciens de la connaissance et de la science, des théoriciens de l'action et de la communication. Elles intéressent également la technologie, l'économie, les sciences de la gestion et de l'administration, toutes préoccupées par la définition et la détermination de conduites et d'activités rationnelles. Enfin, ajoutons que ces questions ont des répercussions directes sur les conceptions contemporaines de l'éthique et de la politique, principalement sur le plan de la fondation d'une théorie des normes à prétention universaliste.

Ce large spectre d'intérêts témoigne à lui seul de l'émergence positive actuelle d'une problématique générale de la rationalité, susceptible de fournir aux divers champs théoriques contemporains un terrain commun pour la discussion et la critique de leurs présupposés respectifs. Mais il y a plus. En effet, les questions concernant la rationalité se situent également au coeur des enjeux sociaux et culturels propres à notre époque, et ce dans la mesure où le phénomène de la rationalisation des discours, des conduites, des pratiques et des institutions constitue le projet dominant de la modernité occidentale. La dissolution progressive des "images du monde" traditionnelles (mythiques, religieuses, métaphysiques) et l'essor simultané de la rationalité technoscientifique, l'ébranlement profond, systématique et irréversible de toutes les cultures au profit de l'expansion du rationalisme occidental et de ses modes de penser et d'agir dominants, l'éclatement des univers traditionnels de normes, de valeurs, de croyances et la pragmatisation des conduites qui l'accompagne constituent autant d'illustrations de ce phénomène majeur.

Cette thèse se rattache directement à la problématique contemporaine de la rationalité. À partir d'une démarche réflexive et philosophique, elle tente de circonscrire un horizon de questionnement et de travail, conçu dans la perspective d'une articulation entre les fondements de l'éducation et les questions touchant la rationalité. Elle propose une redéfinition des fondements de l'éducation, qu'elle conçoit non comme un champ de savoirs positifs mais comme une situation dominée par une crise des certitudes ration-

nelles disponibles au sujet du pourquoi et du comment éduquer. Notre démarche s'appuie sur un triple constat:

1. Historique

Dans notre tradition occidentale, l'éducation a été systématiquement conçue comme une activité rationnelle, fondée sur une connaissance anthropologique statuant sur la nature de l'être humain et orientée selon des fins destinées à coordonner, en ses moyens et buts, modes et contenus, le processus de formation. L'éducation a été assimilée à un art (technè), à une technique, à une science, à une activité émancipatrice orientée par des valeurs, etc. Le phénomène de la rationalisation de l'éducation, phénomène typique à l'Occident, constitue par conséquent un fil conducteur privilégié pour lier entre elles les diverses conceptions de l'éducation qui ont dominé tour à tour notre culture.

2. Théorique

L'examen des conceptions antiques, modernes et contemporaines de l'éducation montre qu'elles se rattachent à une idée plurielle ou plurale de la rationalité et de l'activité rationnelle en éducation. Le phénomène de la rationalisation de l'éducation, loin de se régler sur des normes et des principes univoques et universels, susceptibles de transcender le contexte empirique de leur formulation, se révèle à l'analyse porteur de différences et d'oppositions irréductibles à une idée unitaire de la raison éducative. Or ce fait - la pluralité des rationalités éducatives - réclame un examen philosophique des principes, c'est-à-dire des fondements sur lesquels se basent les diverses conceptions de l'éducation traditionnelles et actuelles.

3. Critique

Enfin, dans la mesure où l'éducation contemporaine est dominée et orientée elle aussi par des exigences de rationalité, qui sous-tendent les sciences de l'éducation, la gestion et la planification des institutions éducatives, la formation des éducateurs et des éduqués, les politiques et les programmes de l'État, l'existence de la pluralité des rationalités soulève le problème fondamental de la légitimité de ces exigences. Peut-on les fonder sur des présupposés rationnels ou renvoient-elles à des contextes d'intérêts propres à notre culture et à notre époque?

La thèse se divise en deux parties de trois sections chacune. La première partie développe et expose l'idée d'une articulation entre les fondements de l'éducation et le thème et le problème de la rationalité. La première section expose les éléments de

notre problématique. La seconde section traite directement du thème et du problème de la rationalité en liaison à l'éducation. La troisième section reprend les résultats précédents et les applique au problème de la définition des fondements de l'éducation.

La deuxième partie de la thèse expose les conceptions de la rationalité éducative issues de la tradition philosophique, de la science moderne et de la rationalité critique contemporaine. Elle tente de montrer que ces conceptions reposent sur des certitudes anthropologiques (nature de l'homme et de l'enfant) et ontologiques (nature du milieu de vie) plurielles, qui déterminent dans chaque cas le type de rationalisation de l'éducation. La section quatre s'attache à mettre en évidence les principes de base de la philosophie traditionnelle de l'éducation et de sa conception de l'activité éducative comme art (technè). La section cinq expose les principes de la rationalité scientifique en éducation, orientée simultanément par des certitudes relevant de la sphère du sujet et des valeurs et des certitudes relevant de la sphère des faits et de l'activité instrumentale axiologiquement neutre. La sixième et dernière section traite des thèmes propres à la rationalité critique contemporaine et les applique à l'éducation.

Notre thèse se veut une contribution à la philosophie de l'éducation contemporaine. Elle tente de renouer avec les exigences de la rationalité propres à notre tradition intellectuelle, tout en assumant réflexivement le pluralisme des raisons éducatives. Elle participe d'un effort de compréhension des structures de compréhension actuellement disponibles pour orienter rationnellement l'éducation.

TABLE DES MATIÈRES

Page

Remerciements 3
Sommaire 5
Introduction 13
Présentation du projet 13
Intérêt de notre projet 21
Plan de la thèse 25
Limites de la thèse 26
Sources 27

Première partie : L'articulation entre rationalité et éducation 29

Section 1 : Éléments de la problématique 31

1.1 Présentation de la problématique 33
1.2 Intérêt de la problématique pour les fondements de l'éducation 46
1.3 La philosophie dans la perspective des fondements de l'éducation 55
1.4 Le champ des fondements et sa constitution formelle 59

Section 2 : Le problème de l'articulation entre rationalité et éducation 65

2.1 Préambule 67
2.2 Raison et action : l'émergence de l'unité 71
2.3 Raison et action : conséquences de l'unité 77
2.4 L'objet de l'action : nature, société, humain (la dissociation) 88
2.5 L'action éducative en tant que réalité dérivée et épiphénomène 94
2.5.1 Les conditions de la dissociation en éducation : l'enfance comme champ d'action public et son exposition 101
2.6 Ouverture d'un horizon de questionnement et passage à la section suivante 114

Section 3 : Les fondements de l'éducation et leur articulation au problème et au thème de la rationalité 119

3.1 Préambule 121
3.2 Prérequis à la définition des fondements de l'éducation 125
3.3 La condition d'émergence d'une réflexion sur les fondements de l'éducation 128
3.3.1 Remarques critiques sur la définition usuelle des fondements en éducation et ses présupposés 129
3.4 La définition des fondements: exploration des réseaux de significations (architecture, politique et philosophie) 131
3.5 Qu'est-ce qu'une crise des fondements de l'éducation? 138
3.5.1 L'arrière-monde 140
3.5.2 Le foyer natal 146
3.5.3 Le champ d'action mondain 152
3.6 Situation et tâche de la réflexion philosophique en liaison à la crise des fondements traditionnels de l'éducation 157
3.7 Passage à la deuxième partie de la thèse 164

Deuxième partie : L'exposition des rationalités 167

Section 4 : La raison éducative dans la perspective de la rationalité philosophique classique : l'éducation comme art 169

4.1 Certitudes anthropologiques 171
4.1.1 La différence humaine comme certitude anthropologique de base 171
4.1.2 La différence humaine et le problème du bonheur 175
4.1.3 Digression 178
4.1.4 La raison comme essence de l'homme 183
4.1.5 La connaissance rationnelle comme formation 186
4.2 Certitudes ontologiques 188
4.2.1 La séparation ontologique 188
4.2.2 La raison 194
4.2.3 Retour sur l'exposition dans la perspective de la raison éducative 197

4.3 Le pourquoi éduquer 198
4.4 Le comment éduquer 205

Section 5 : La raison éducative dans la perspective de la rationalité scientifique : l'éducation comme activité instrumentale 215

5.1 Certitudes anthropologiques 217
5.1.1 La certitude du JE PENSE 217
5.1.2 La fin de la philosophie et le début de la science 222
5.1.3 L'homme scientifique et l'idée de Progrès 226
5.1.4 Retour sur l'exposition et passage à la certitude suivante 233
5.2 Certitude ontologique 234
5.2.1 Le sujet et l'objet 234
5.2.2 La rationalité et la nature comme mécanisme régi par des lois 239
5.2.3 La connaissance scientifique et l'autolimitation de la raison 242
5.2.4 L'homme pour la science. La raison comme faculté. Retour sur le problème du bonheur et sa solution pragmatique 246
5.3 Le pourquoi éduquer 255
5.3.1 Remarques préliminaires sur les principes de l'éducation moderne 255
5.3.2 Le sujet et l'objet en éducation 258
5.3.3 La fin ultime de l'éducation moderne 263
5.4 Le comment éduquer 265

Section 6 : La raison éducative dans la perspective de la rationalité critique : l'éducation comme intérêt 275

6.1 Remarques préliminaires sur la rationalité critique comme rationalité en crise 277
6.2 L'échec de la science 284
6.3 Révolte et finitude 290
6.4 La fin de la révolte et l'intérêt comme valeur 298
6.5 Intérêt et anomie. Les sciences humaines comme sciences des intérêts significatifs 301
6.6 Le problème de l'intérêt et la connaissance du monde. L'abandon de la vérité au sens classique. Vérité et conflit des intérêts 308

6.7 Le paradigme linguistique critique 315
6.8 L'éducation dans le cadre de la rationalité critique 322
6.8.1 Rationalité explicite et rationalité implicite 322
6.8.2 Logique implicite et rationalisation explicite en éducation 326
6.8.3 La lutte des couches sociales et la structuration du champ éducatif . 330
6.8.4 Savoir et pouvoir. La rationalité critique devant l'action 333

Conclusion 337

Références 353

Publications de la Faculté des sciences de l'éducation 363

Tableau 1 : La dissociation et son processus 97

INTRODUCTION

> On ne peut poser la question du fondement qu'au sujet d'une chose jugée contingente et dont on suppose qu'elle aurait pu être autrement, sans cependant dépendre de la liberté. Cette chose devient contingente pour celui qui s'interroge par le fait même que l'on pose la question de son fondement. Chercher à résoudre le problème du fondement d'une chose contingente signifie : indiquer une chose différente dont la nature permette de comprendre pourquoi le fondé, entre toutes les déterminations qui auraient pu être les siennes, n'a que celles qu'il a. En raison du concept même de fondement, le fondement tombe en dehors du fondé.
>
> J. G. FICHTE, Oeuvres choisies de philosophie première, Paris : Vrin, p. 246.

Présentation du projet

Cette thèse s'inscrit dans ce champ d'études, de recherches et de réflexions, qu'on appelle, selon l'expression désormais consacrée, les fondements de l'éducation. À l'intérieur de ce champ, son domaine spécifique est la philosophie de l'éducation.

Compte tenu de cette double caractérisation préliminaire, le projet de cette thèse est d'élaborer, de présenter et d'étayer un travail de réflexion théorique, de nature essentiellement philosophique, destiné à articuler conceptuellement la problématique et la thématique de la rationalité, telles qu'elles se présentent aujourd'hui en sciences humaines et en philosophie, avec le champ des fondements de l'éducation, c'est-à-dire le champ où l'éducation est envisagée explicitement selon ses principes de base, quelle que soit par ailleurs leur nature.

Nous nous proposons de montrer que le champ des fondements de l'éducation se constitue et se structure autour des questions et des enjeux cognitifs et pratiques de la rationalité. Loin d'être un problème et un thème extérieurs et hétérogènes

aux fondements, la rationalité en constitue, si on nous permet l'usage de cette antique notion, l'essence : ce par quoi il y a du fondamental en éducation.

Ainsi défini, le projet de cette thèse est on ne peut plus traditionnel, philosophiquement s'entend. En effet, depuis Platon, la philosophie en éducation se définit essentiellement comme ce discours qui veut rendre raison de l'éducation, en la fondant et l'articulant sur des principes cognitifs et pratiques rationnels et raisonnables. En éducation, la philosophie a pour objet classique la détermination de la raison éducative : l'explicitation cohérente et systématique des principes (causes, fins, etc.), conférant à l'éducation un cadre et un statut rationnels. Pour la philosophie, les fondements de l'éducation ne sont donc pas autre chose que les raisons qui orientent et déterminent la connaissance et l'activité éducatives. Traditionnellement, ces raisons ou fondements, la philosophie les appréhende au moyen d'un système ou d'une doctrine, dans le cadre desquels l'éducation est reliée rationnellement à un ensemble plus vaste, comprenant une anthropologie, une politique, une éthique, etc. *Un tel ensemble est une philosophie.*

Il est permis de penser que toute philosophie contient, de façon développée ou non, une philosophie de l'éducation. Les oeuvres de Platon (Socrate), d'Aristote, des Stoïciens, de saint Augustin, de saint Thomas d'Aquin, de Rousseau, de Kant, de Hegel sont là pour en témoigner. Une lecture la moindrement attentive des oeuvres de Descartes, Leibniz, Spinoza, Nietzsche, Husserl, etc., aboutirait à la même constatation. On peut penser que l'intérêt traditionnel des philosophes pour l'éducation découle de la dimension éducative de la philosophie elle-même. En effet, depuis son origine grecque, la philosophie s'est voulue autre chose qu'un savoir livrant des informations sur le monde; elle s'est comprise elle-même comme savoir formateur, *philo-sophia* : élévation et émancipation au moyen de la connaissance rationnelle de l'homme connaissant. Bref, il y a des philosophies de l'éducation depuis que la philosophie s'est définie comme éducation, en définissant du même coup la nature de l'éducation.

Dans le cadre de sa tradition, la philosophie a caractérisé globalement l'éducation comme un art (technè) rationnel, destiné à former les hommes à la raison. En tant qu'art, l'éducation est une activité découlant d'un modèle, d'une idée, d'une représentation, déterminant la fin à atteindre. Une telle activité implique donc un savoir du

modèle, à partir duquel l'éducateur oriente son activité[1]. Mais dans la mesure où l'art éducatif opère avec un *être humain vivant en devenir*, il se distingue de l'art en général, comme production d'artefacts inanimés. Son fondement est la "mimésis" de la nature humaine dans son déploiement naturel[2]. La détermination d'un tel fondement requiert une connaissance de l'essence de l'homme, en tant que terme achevé, complet du devenir humain de l'enfant et néanmoins présent à l'origine comme potentialité ou autre[3]. Cette conception de l'art éducatif, formulée par Platon et Aristote, se maintient chez Rousseau, par lequel elle nourrit notre modernité éducative. Rousseau pense l'essence de l'homme comme liberté naturelle originelle[4]. Son art éducatif reste "mimésis" de l'essence, dans la mesure où il se veut le laisser-être de cette essence, en son libre déploiement chez l'enfant.

Par là on voit que notre projet, visant à articuler rationalité et fondements de l'éducation, se rattache expressément à la tradition philosophique. Il se veut une reprise des problèmes usuels posés à la philosophie au sujet des fondements de l'éducation. Une telle reprise est cependant autre chose qu'un retour pur et simple aux systèmes et aux doctrines du passé. Nous n'avons aucun goût pour le passé en tant que passé, aussi prestigieux soit-il. Nous pensons toutefois que la philosophie, en éducation ou ailleurs, se comprend et ne peut se comprendre que dans l'élément de sa tradition, comme histoire vivante, mouvante, complexe et toujours ouverte des problèmes et des solutions philosophiques présentés par les philosophes anciens, modernes et contemporains. L'un des motifs à la base de cette thèse est de chercher à expliciter la situation de la philosophie dans l'éducation, sans la défigurer ou la réduire, en la séparant abstraitement et arbitrairement de son histoire. Nous tenterons, à la mesure de nos forces et au meilleur de notre connaissance, de mobiliser certaines des ressources rationnelles de la philosophie et de sa tradition, afin de les mettre à contribution pour la compréhension philosophique de l'éducation contemporaine.

Cela dit, nous avons d'autant moins l'intention de vénérer le passé, que nous le croyons bel et bien dépassé, face aux conditions actuelles s'imposant au philosopher dans l'éducation. Longtemps considéré comme le savoir (le maître-savoir) des principes premiers de l'éducation, la philosophie est désormais en situation de contestation, non seulement en tant que savoir des principes, mais en tant que savoir tout court.

---

1 Platon. *La République*, livre 7, p. 519-521.
2 Ibid., p. 518 B-E.
3 Aristote. *Politique*. Paris : Vrin, 1987, 133 aB-1333 A-B.
4 J.J. Rousseau. *Du contrat social*. Paris : Flammanon, 1966, chapitres 1 et 2.

Cette situation n'est pas particulière à l'éducation. Elle s'enracine dans l'histoire culturelle et intellectuelle de la modernité occidentale, au sein de laquelle la philosophie, comme métaphysique, système du savoir et de l'Absolu, est entrée dans un processus de dissolution. Ce processus se caractérise globalement par l'émergence de nouvelles conceptions de la raison, tant cognitives que pratiques, affranchies des normes du rationalisme philosophique classique. On peut tenir le kantisme comme la prise de conscience philosophique de cette émergence, dans la mesure où le rationalisme kantien enregistre la différence critique fondamentale des usages pluriels de la raison. Au plan de la culture moderne, la séparation progressive et aujourd'hui consommée entre la sphère des normes éthiques et esthétiques et la sphère techno-scientifique, entre la sphère des actions orientées par des valeurs et la sphère des actions instrumentales, achève et accomplit la différenciation introduite par Kant au seul plan théorique[1].

En éducation, il est devenu parfaitement évident que la détermination des principes ou fondements rationnels de la connaissance et de la pratique éducatives n'est plus du seul ressort de la philosophie. En admettant qu'elle soit un savoir, la philosophie est un savoir parmi d'autres. *Sa réflexion s'instaure et ne peut s'instaurer qu'au sein de la pluralité des savoirs.* Les marges ou les limites de la philosophie ne la mettent pas en contact uniquement avec des non-savoirs (mythes, opinions, croyances, idéologies, etc.); au contraire, elles la mettent en rapport instantané et permanent avec divers savoirs rationnels, dont certains ne reconnaissent aucune pertinence à la philosophie.

Le champ des fondements de l'éducation est lui-même caractérisé par le phénomène de la pluralité des savoirs. Un tel phénomène n'est pas accidentel, dans la mesure où il exprime l'état même de notre culture intellectuelle contemporaine. Or, pour la philosophie, ce phénomène signifie que sa réflexion est désormais confrontée à des conceptions de la rationalité éducative, qu'elle ne peut ni réduire, ni subsumer sous une idée philosophique unitaire de la raison. Dans la mesure où elle prend part au processus moderne de la rationalisation des institutions, des activités, des connaissances éducatives, dans la mesure où elle cherche encore à établir les principes fondamentaux de cette rationalisation, la philosophie est amenée à reconnaître l'existence de la pluralité des rationalités : celle de la science et des sciences exactes, humaines, sociales, celle des savoirs et des doctrines, celle de la technologie et des techniques, celle de l'État, des institutions, des activités, sans parler de la rationalité des acteurs et des agents éducatifs.

---

1 J. Habermas (1946). *Morale et communication*, chapitre 1. La redéfinition du rôle de la philosophie. Paris : Éditions CERF.

Objet traditionnel de la philosophie, la détermination des fondements de l'éducation, des principes rationnels fondamentaux de la connaissance et de l'activité éducatives ne se laisse plus établir dans le cadre d'un système philosophique unitaire, d'une doctrine ou d'une philosophie totalisante, susceptible d'unifier la pluralité des rationalités dans un système de la Raison. Elle requiert donc un nouveau type d'engagement et de travail réflexif de la part de la philosophie, une autre pratique du philosopher dans l'éducation. Sans renoncer à se comprendre dans l'élément de sa tradition, la philosophie peut et doit suspendre l'exigence classique du système ou de la doctrine, *afin de se consacrer à l'examen et à la compréhension des rationalités éducatives*, en remettant à plus tard, et peut être à jamais, la tâche classique d'établir sur des bases inébranlables les fondements de l'éducation. Dans cette optique, et dans la mesure où nous envisageons l'appartenance de la philosophie au champ des fondements de l'éducation contemporaine, l'examen et la compréhension des rationalités éducatives ne constituent pas un objet ou un projet philosophiques parmi d'autres, mais la condition même d'une réflexion qui se veut à la fois philosophique et fondamentale. Dans le cours de notre démarche, nous tâcherons de montrer que cette condition découle du caractère proprement "situationnel" des fondements en éducation; nous nous efforcerons d'établir que les fondements ne sont pas un "champ de savoirs" mais une situation caractérisée par une perte de sens et une crise des certitudes qui président à l'orientation rationnelle de l'agir éducatif.

En conséquence de quoi on ne trouvera dans cette thèse aucune philosophie de l'éducation spécifique, ni prise de position particulière en faveur d'une philosophie de l'éducation quelconque. Son contenu est l'examen et la compréhension de certaines rationalités et de leurs présupposés de base, à partir desquels elles déterminent rationnellement la nature des fondements de l'éducation. Se comprenant au sein de la pluralité des savoirs et des rationalités, la philosophie dans l'éducation doit faire corps avec elle, à ses risques et périls : elle doit en quelque sorte se pluraliser, en essayant de comprendre ce qui ne se laisse pas limiter par elle, ce qui la déborde et même la nie.

Telle est donc la tâche conceptuelle et philosophique que nous entendons remplir dans cette thèse : nous nous proposons d'identifier et d'exposer dans leur cohérence formelle, les principes, les présupposés de base sur lesquels des rationalités éducatives se fondent. Dans notre tradition et notre modernité, ces principes sont solidaires de certaines conceptions de la raison. Parmi elles, trois sont nettement dominantes et c'est elles que nous allons exposer, en liaison aux rationalités éducatives.

La première, qui domine grosso modo la tradition philosophique jusqu'aux temps modernes confère à la raison une réalité substantielle et objective[1]. Cette réalité est le principe du monde, en tant que système ordonné et intelligible. Elle est appréhendée dans le cadre d'ontothéologies, comme discours systématiques sur l'Être, la totalité des étants, la nature, Dieu. La rationalité se montre dans le monde et son ordre. La raison substantielle rejaillit sur l'ordre et l'organisation du monde humain. Elle détermine des essences et des fins. Dans la sphère socio-politique, elle assure l'intelligibilité des actions, de leur hiérarchie, de la Justice. Raison substantielle, plénière, elle est néanmoins saisissable par la raison ou l'esprit humain. L'homme est en parenté ou ressemblance d'essence avec elle. La vérité anthropologique ne réside pas dans l'être empirique, contingent, fini et animal de l'homme. La spiritualité est l'essence de l'être humain. Par elle, l'homme peut s'élever hors sa condition dans la sagesse, le savoir-vivre rationnel en accord avec le monde qui est Raison.

La seconde conception, dont certains éléments peuvent néanmoins remonter à l'antiquité, s'affirme surtout avec les temps modernes. Au plan ontologique, elle se fonde sur le processus de dépouillement symbolique du monde enclenché par la science moderne de la nature. Avec la science, le monde devient a-signifiant : il est la série objective des phénomènes, la liaison légale des faits; il ne présente plus un ordre sur lequel l'homme doit s'orienter. Il est ce qu'il est et ce que la science nous dit qu'il est: réalité non substantielle, mécanique, saisissable, en sa légalité, par la pensée mathématique. Par la science, l'homme peut se saisir lui-même, comme un fait naturel. La science naturelle de l'homme le décrit objectivement comme un être conditionné, soumis aux lois de la nature. En tant que faculté d'un être naturel, la raison humaine est faculté d'agencer et de coordonner des moyens et des buts, en vue de réaliser les intérêts naturels de l'espèce : domination de l'environnement, contrôle des phénomènes, etc. Au plan formel, elle est calculatrice, opératoire; au plan pratique, elle est instrumentale, technicienne.

Grâce à sa science, l'homme se saisit donc objectivement comme phénomène naturel conditionné. Mais pour l'anthropologie moderne, cette caractérisation est incomplète : l'homme est seulement saisi comme un objet parmi d'autres, tandis que l'acte par lequel l'homme se donne des objets reste hors de vue. Or cet acte est et ne peut être que l'acte, l'activité d'un sujet. Il n'y a d'objets que pour un sujet. L'homme est

---

1 H.G. Gadamer (1979). Historical Transformations of Reason. *Rationality to-day*. Ottawa : The University of Ottawa Press, p. 5-14. M. Horkheimer (1974). *Éclipse de la raison*. Paris : Payot.

JE, c'est-à-dire source du sens dans le monde a-signifiant. Objectivité de la connaissance et subjectivité de l'homme constituent le doublet indissoluble de cette conception.

En tant que JE, l'homme n'est pas un simple fait naturel. Il est liberté, autonomie et dignité. Avec la modernité, il est rationnel de connaître l'homme comme un fait, mais il est déraisonnable de le traiter comme tel. Ne vivant plus dans un cosmos, un tout sensé, l'homme s'oriente sur des principes subjectifs, déterminés par sa raison. Mais la raison comme subjectivité n'est plus faculté d'agencer des moyens et des buts, mais de poser des fins indépendantes des faits. L'homme est supérieur aux faits. Les éthiques modernes reposent sur ce fondement : l'homme, en tant que liberté, autonomie, dignité, ne doit pas être ravalé au rang de moyen. Les savoirs de l'éducation sont, dans cette conception, dédoublés : certains sont descriptifs et certains sont prescriptifs. L'éducation moderne utilise et mobilise la science, afin de connaître la nature de l'enfant, les lois de l'apprentissage, etc., et elle s'assigne simultanément comme fin le respect de l'autonomie de la personne, de sa liberté. Elle est simultanément action instrumentale, visant le conditionnement de l'individu, et action morale éducative, visant son libre épanouissement et le respect de sa dignité.

La troisième conception est en cours d'émergence. On peut la qualifier de critique. Elle est intrinsèquement liée à une crise du rationalisme occidental. Au plan socio-politique, elle émerge dans le sillage de la dissolution de l'idéologie rationaliste des Lumières et de l'échec des révolutions modernes et de leur programme émancipateur. Au plan scientifique, elle émerge avec les sciences humaines, qui, en prenant la science et l'action rationnelle pour objet, vont les lier progressivement à des contextes d'intérêts sociaux, politiques, symboliques, interdisant tout essai de légitimation circulaire (autofondation) de la rationalité. Au plan culturel, elle émerge avec l'échec de la technoscience, impuissante à garantir la dimension raisonnable de sa puissance rationnelle. La domination rationnelle du monde de la nature, du monde des vivants et du monde humain n'assure pas une émancipation correspondante. Enfin, à un plan nouveau, qu'on pourrait qualifier de planétaire, elle émerge au fur et à mesure que sont déclenchés, dans l'horizon terrestre, des processus à longue portée, issus de la combinaison et de l'interaction d'activités rationnelles, qui affectent en profondeur l'étant naturel, l'étant biologique et la réalité humaine, et à partir desquels, au-delà du désenchantement rationaliste du monde (Max Weber) ou de sa nihilisation (Nietzsche), se découvre sa détresse.

Simultanément à ces phénomènes, l'époque contemporaine, ou post-moderne, comme d'aucuns se plaisent à l'appeler, fait l'expérience spirituelle et existentielle de la pluralité : "Ce n'est pas l'homme, mais les hommes qui peuplent notre planète. La pluralité est la loi de la terre"[1]. Par cette expérience, le rationalisme occidental apparaît comme l'une des possibilités, historiquement réalisées, du faire-sens en général. Encore là, les sciences humaines, notamment l'histoire, l'anthropologie, l'ethnologie, la sociologie historique, jouent un rôle décisif et *proprement éducatif*, dans la mesure où elles s'opposent à l'expansionnisme hégémonique de notre culture, en niant ses prétentions à l'universalité de ses certitudes rationnelles. La rationalisation du monde est liée aux intérêts de notre culture. Elle n'épuise en aucune façon les structures de compréhension et d'orientation sensées élaborées par les hommes dans l'histoire. Nulle conscience de soi n'est capable de rassembler et de totaliser la multiplicité des expériences et des discours significatifs de notre époque. Il n'est de conscience actuelle qu'attisée par ses brèches et travaillée par ses limites. Au vieux logos Un se substitue l'enchevêtrement des codes, des langages, des savoirs. L'oubli de la pluralité est peut-être le mal radical. Sur lui s'érigent nos structures d'enfermement, de béton ou de concepts.

En articulant rationalité et fondements de l'éducation, nous chercherons à mettre en évidence la solidarité systématique qui unit ces conceptions de la raison avec les principes de base des rationalités éducatives. Nous tâcherons de montrer que les différents types de rationalisation de l'activité éducative, pratiqués dans notre tradition et notre modernité, sont systématiquement solidaires de certitudes anthropologiques et ontologiques, sur lesquelles ils se fondent. L'ordre et l'intelligibilité rationnels de l'agir éducatif, quel que soit son statut (art, activité instrumentale, technologie de la modification du comportement, interaction entre sujets, formation intégrale de la personne comme responsable de ses apprentissages, etc.), mettent en jeu, comme mode de leur propre fondation rationnelle, une idée anthropologique spécifiant la nature de l'homme et de l'enfant et une idée ontologique spécifiant la nature du monde auquel leur formation les intègre. Nous exposerons aux sections 1 et 3 les principes qui sous-tendent ces affirmations.

En traitant du thème et du problème de la rationalité en liaison aux fondements de l'éducation, notre intention est d'ouvrir un large horizon de questionnement(s) et de tâche(s), à partir duquel peut se constituer une réflexion de nature fondamentale sur l'éducation contemporaine. Nous aurons amplement l'occasion de revenir sur ce sujet,

---

1 H. Arendt (1981). *La vie de l'esprit*, tome I. La pensée. Paris : P.U.F., p. 34.

mais d'entrée de jeu disons que les fondements de l'éducation sont pour nous un lieu d'inquiétude et d'incertitude pour la pensée éducative. En éducation, nous sommes tenus de développer une réflexion fondamentale uniquement si les principes premiers deviennent problématiques. La condition d'émergence d'une réflexion fondamentale n'est pas autre chose qu'une crise des fondations rationnelles de la connaissance et de la pratique éducatives. La pensée des fondements est une pensée de la crise.

Cette thèse interprète la crise des fondements à titre de conflit des rationalités. Elle tente, dans les limites qui sont les siennes, de mobiliser les diverses certitudes rationnelles dont nous disposons aujourd'hui pour fonder l'éducation. Elle se veut essentiellement une stratégie réflexive et philosophique, destinée à assumer la condition d'une pensée, celle des fondements, qui se sait intégrée au conflit des rationalités.

Intérêt de notre projet

On peut soutenir, sans crainte de se tromper, que les questions relatives à la rationalité constituent l'un des points nodaux de notre culture intellectuelle et théorique contemporaine. À mesure que la tradition, la religion, la métaphysique, l'autorité, en tant que structures de compréhension et d'orientation de l'homme dans le monde, entrent en phase de dissolution avancée, la rationalité, intrinsèquement liée à l'essor de la conception scientifique du monde et à la rationalisation de la société, accroît son prestige et sa puissance. Au plan cognitif, elle constitue l'essence de la pensée scientifique; au plan pratique, elle vaut comme le type ou le paradigme de l'activité humaine efficace : travail, technique, action, éducation se veulent rationnels, combinaisons et coordinations de moyens et de buts, informés par le savoir techniquement disponible et visant le succès pratique, vérifiable, tangible.

En éducation, savoirs, activités, institutions, États s'alignent sur elle. Elle fournit le critérium de la validité des discours et de la sûreté des activités. Planification de l'éducation, technologie éducative, administration et gestion des appareils scolaires, stratégies de développement, innovations, utilisation des recherches savantes se réclament de la rationalisation de l'éducation, comme valeur, moyen et fin valables en soi. En fait, si la rationalisation de l'éducation est contestée, c'est à partir des exigences critiques d'une autre rationalité, qui entreprend au nom de la science, de l'humanisme, etc., de

démontrer les dimensions irrationnelles de la rationalisation elle-même. *La critique de la rationalisation s'appuie sur la rationalité et se veut rationnelle.*

Le fait est que la rationalité ne se laisse pas aborder du dehors, au moyen d'un *méta* point de vue. Une métarationalité, une réflexion sur la rationalité fait corps avec leur objet. Nous ne disposons d'aucun point de vue extérieur à la rationalité, qui nous permettrait de la surplomber et de la juger : la constitution d'un tel point de vue est déjà une opération rationnelle, presque aussi vieille que la philosophie d'ailleurs. Il en va de même pour la critique, qui constitue une opération traditionnelle de la raison. Bref, réfléchir sur la rationalité, la penser, la théoriser, la conceptualiser, c'est déjà faire oeuvre de raison.

Le problème dont il est ici question ne se confond pas, sinon accessoirement, avec celui du bon vieux cercle vicieux. Il indique plutôt le type de travail, d'opération, de stratégie, auquel est pour ainsi dire condamnée la réflexion contemporaine sur la rationalité. Faisant corps avec son objet, la réflexion opère en établissant une ou des différenciations au sein de la rationalité. Elle distingue, par exemple, entre raison pratique et raison théorique. Elle distingue entre rationalité instrumentale, rationalité éthique, rationalité communicationnelle, etc[1]. Bref, depuis Kant, et peut-être par dessus Hegel ou contre lui, la raison, la rationalité, le rationnel sont soumis à un processus de différenciation, qui aboutit à la négation de l'unité de la raison, telle que la concevait la tradition.

Cette négation permet de comprendre, entre autres, l'émergence d'une critique rationnelle de la rationalité techno-scientifique. On ne nie pas la dimension rationnelle de la conception scientifique du monde, on nie que cette conception puisse s'appliquer à toutes les sphères du monde humain, sphère éthique, sphère de l'interaction sociale, sphère de la vie quotidienne, etc. On conteste que les critéria de la rationalité scientifique soient universalisables. Pour le dire à la manière de Wittgenstein, ils constituent un "jeu de langage" parmi d'autres.

Mais, dira-t-on, en quoi ces problèmes, qui intéressent sans doute les philosophes, les logiciens, les épistémologues et certains sociologues, ont-ils une importance quelconque pour l'éducation? Disons d'abord que les questions au sujet de la rationalité

---

1 Cf., par exemple, Geraets, T.F. (Éd.) (1979). *La rationalité aujourd'hui*. Ottawa : Éditions de l'Université d'Ottawa, qui rassemble la plupart des points de vue contemporains sur la question. Également, l'article-synthèse de Apel, K.O. (1988). Esquisse d'une théorie philosophique des types de rationalité. *in Le Débat*, no 44, Paris : Gallimard.

sont aujourd'hui et instantanément chargées de résonances pratiques: elles déterminent et impliquent des options qui affectent ou peuvent affecter toutes les sphères de l'agir humain. Disons ensuite qu'elles concernent directement l'éducation, dans la mesure où cette dernière se fonde, tant au plan cognitif que pratique, sur certaines idées et conceptions de la rationalité éducative, à partir desquelles sont développées des pratiques et des activités déterminées.

Pour l'éducation contemporaine, le problème et le thème de la rationalité s'articulent concrètement à l'agir éducatif, dans la mesure où celui-ci implique la mobilisation de conduites et de stratégies à prétention rationnelle, et ce de la part des agents éducatifs, des chercheurs, des administrateurs, des enseignants, etc. Or, pour l'éducation, la différenciation de la rationalité signifie que les normes qui président à l'agir éducatif rationnel ne se laissent pas déduire d'un consensus universel à leur sujet. *Ce que nous appelons la rationalisation de l'éducation enferme tout un univers d'oppositions et de différences, irréductibles à une raison éducative unitaire ou unifiée.* Pour le dire autrement, la rationalisation de l'éducation, des discours, des actes, des institutions, met en jeu une pluralité de conceptions de la rationalité, entre lesquelles il est impossible de trancher sans prendre parti, en faveur d'une certaine idée de la raison, du rationnel. Une telle situation engendre ce que nous appelons un *conflit des rationalités*. L'essence de ce conflit est de mettre en cause et en question la légitimité de la raison éducative et la rationalisation de l'éducation, en supprimant la possibilité de leur fondation sur des principes rationnels universels. En éducation, le conflit des rationalités signifie que nous disposons désormais, pour orienter rationnellement l'agir éducatif, de systèmes de principes rationnels, consistants et cohérents mais dont les fondements, les présupposés de base sont irréductibles les uns aux autres au moyen d'une procédure rationnelle quelconque (argumentation visant un consensus, preuve expérimentale, etc.). Nous montrerons qu'un tel conflit s'enracine dans les certitudes premières - les fondements - des rationalités éducatives et des conceptions de la raison auxquelles elles se rattachent.

Nous l'avons dit précédemment, les questions touchant la rationalité sont au coeur de notre modernité intellectuelle et culturelle. Elles sollicitent l'attention de théoriciens et de praticiens, qui se réclament de champs et de traditions intellectuels extrêmement variés. Nous disposons d'une pluralité de savoirs pour les aborder. Or, à notre connaissance, ces questions n'ont pas encore affecté directement et décisivement l'éducation, par le biais de ceux, nombreux, qui se mêlent de la réfléchir et de l'orienter. Par une sorte d'habitude, enracinée dans la hiérarchie des savoirs dont s'honore notre

tradition intellectuelle occidentale, l'éducation, comme champ de savoirs et d'activités, passe souvent pour le dernier des problèmes et le dernier des secteurs où peut se développer une réflexion autre que simplement technique, pédagogique, voire pratico-pratique. On tient pour acquis que les problèmes de notre temps sont liés à la technoscience, à la politique, à l'économie, à la culture et que les solutions qu'ils appellent s'appliquent ipso facto à l'éducation. L'éducateur est purement et simplement assimilé, selon la théorie professée, au travailleur, au technicien, au professionnel, voire au savant. On transpose en éducation des scénarios et des stratégies d'action, des modes de pensée tirés de la sphère du travail, de la technique, de la planification industrielle ou de la politique, comme si le tout allait de soi, moyennant quelques modifications accessoires.

Les fondamentalistes de l'éducation s'occupent de sociologie, d'histoire, d'économie, de philosophie, de psychologie et imposent à l'éducation des questions de sociologie, d'historien, de philosophie, etc., tout en abandonnant la réflexion éducative sur l'éducation au foisonnement des pédagogies, voire des idéologies, celle du virage techno-informatique ou autre.

Cette thèse tentera de rompre avec cette situation. Elle souhaite montrer (mais non démontrer ou prouver) que l'articulation entre rationalité et fondements de l'éducation peut éventuellement fournir le fil conducteur d'une meilleure compréhension des enjeux contemporains de la rationalité et de la rationalisation. Nous tâcherons de montrer que l'éducation est peut-être le champ au sein duquel la pluralité des rationalités acquiert le statut le plus hautement problématique pour notre époque. À la différence de la science, qui connaît le monde au moyen d'idéalités, de représentations théoriques; à la différence de la technologie et du travail, qui opèrent sur des artefacts ou des matériaux; à la différence de l'art, qui élabore des oeuvres, à la différence enfin de la politique, fondée sur l'interaction entre sujets, personnes, doués d'une autonomie de principe - l'éducation est activité sur et avec autrui, en vue de le modifier selon une certaine fin, que lui-même n'a pas établie, ni visée intentionnellement: elle lui est imposée.

Par opposition à la science pure, désintéressée, l'éducation est le champ du savoir impur : *la raison doit prendre sur elle de s'imposer à un être qui n'est pas d'emblée raison*. Elle n'a pas affaire à l'intelligibilité du monde, à l'idéalité formelle des artefacts, à l'autonomie des sujets, aux procédés du travail, elle a affaire à son propre processus d'imposition à l'être humain, envers lequel elle s'autorise, sans pouvoir lui demander raison, de le former rationnellement.

Or cette autorité que la raison éducative se donne, elle se fonde tout au long de notre tradition sur la certitude que la raison est l'essence de l'homme. En imposant la raison à autrui, l'éducateur se met au service de son essence et donc de son Bien. Il réalise, à travers le processus de formation, l'essence de l'homme comme être rationnel. Son art laisse advenir la forme véritablement humaine. Cette forme (ou essence) est le fondement de l'humanité de tous les hommes; elle est ce par quoi l'homme se distingue spécifiquement des autres êtres. Mais l'existence d'une pluralité de rationalités pulvérise cette essence : nous ne savons plus en toute certitude ce qu'est l'essence de l'homme comme être rationnel, ou plutôt nous disposons de diverses certitudes plurielles. Laquelle choisir? Au nom de quelle raison? Et en admettant qu'elle soit rationnelle, sommes-nous certains qu'elle sera également raisonnable?

L'intérêt premier de cette thèse consiste donc à amorcer une réflexion critique d'ensemble sur le problème et le thème de la rationalité en éducation. Cet intérêt sera en partie satisfait si nous parvenons à rompre avec certaines structures d'enfermement, qui, sous prétexte d'être rationnelles, efficaces ou autres, érigent leurs raisons et leur conception de la rationalité éducative comme un absolu. En éducation ou ailleurs, il s'agit de réclamer inlassablement le droit à la contestation des absolus, y compris de l'absolu qui prétend que tout est relatif.

Plan de la thèse

La thèse est divisée en deux grandes parties, chacune comprenant trois sections. La première partie développe l'articulation entre rationalité et fondements. La première section expose la problématique générale de notre démarche. La deuxième section traite des enjeux de la rationalité pour l'éducation. La troisième section propose une définition des fondements de l'éducation en liaison au problème et au thème de la rationalité. Elle se termine par l'identification d'une tâche, assumée et présentée à la seconde partie de la thèse.

Cette seconde partie expose les principes, les présupposés de base des rationalités philosophique, scientifique et critique, les trois que nous avons retenues pour notre analyse. Cette exposition montre en quel sens la rationalisation de l'agir éducatif se fonde sur des certitudes de nature anthropologique et ontologique, spécifiques à la philosophie, à la science et à la rationalité critique contemporaine.

Nous n'avons pas suivi de méthode particulière pour notre démarche, au sens où une méthode particulière s'appelle structuralisme, phénoménologie, herméneutique, sémiologie, etc. Notre projet est conçu pour répondre à un problème particulier, à savoir articuler rationalité et fondements. Dans cette optique, la méthode importe moins que la stratégie réflexive élaborée, pour répondre aux exigences philosophiques conditionnées par la nature du problème en question. Nous avons cependant essayé, partout où cela était possible, d'utiliser un langage le moins ésotérique possible. Nous avons également essayé, même si cette affirmation peut surprendre, à être le plus bref possible : les développements sont partout liés à la nature de la matière traitée. Certes, une fois le travail terminé, nous voyons mieux ses défauts. À nous écouter, nous aurions tout repris une dernière fois. Mais en tout la sagesse humaine est de savoir s'arrêter, sans savoir si l'on s'arrête au bon moment: on ne maîtrise pas sa fin.

Notre démarche est philosophique; elle se veut cohérente et systématique. Nous avons essayé de traiter à fond notre sujet, pour en faire un certain tour d'horizon, selon une certaine complétude. Dans un projet comme le nôtre, l'art est de traiter les problèmes au bon endroit, sans se laisser submerger par leur flux constant. Nous avons donc pris les problèmes un à un : leur solution est la démarche dans son ensemble. Nous ignorons si celle-ci peut être "utile", car tout dépend de la signification que nous attribuons à ce mot. Quant à nous, nous avons le sentiment d'avoir ouvert jusqu'à un certain point un chantier de travail, au sein duquel l'essentiel reste à faire. Nous avons dessiné, esquissé un certain territoire théorique et philosophique, où penser les fondements de l'éducation contemporaine. Est-il habitable? Ce n'est pas à nous d'en juger.

Limites de la thèse

On ne trouvera dans cette thèse aucune indication, aucun moyen, aucun conseil destinés à améliorer l'état de l'éducation actuelle. On n'y trouvera pas non plus une enquête empirique sur tel ou tel phénomène éducatif particulier. Son objet est déterminé par la nature de son projet : nous aurons partout et toujours affaire à des significations, des idées, qu'il s'agira partout et toujours d'interpréter au meilleur de notre compréhension.

La limite la plus grave de cette thèse tient essentiellement au type d'exposition préconisée. En effet, en situant l'interprétation des rationalités au seul plan

des principes de base, nous évacuons par le *fait même les* innombrables variantes d'interprétation de ces principes, dont certaines ont joué et jouent encore un rôle important en éducation. Mais ce défaut est compensé, à nos yeux, par le caractère synthétique de l'ensemble. À l'étape actuelle et compte tenu de la nature de la réflexion philosophique, il nous a semblé préférable d'ouvrir et de dégager un large horizon de questionnement et de travail, plutôt que de nous enfermer dans l'étude spécialisée d'une manifestation rationnelle spécifique, discursive ou pratique. Nous verrons à la section 3 comment notre caractérisation des fondements de l'éducation va également en ce sens.

Ajoutons également qu'on ne trouvera pas dans cette thèse une définition unitaire des concepts de raison et de rationalité. Notre but n'est pas de proposer une théorie de la rationalité en liaison à l'éducation. La définition de la raison dépend des conceptions que nous avons examinées; elle varie selon leurs certitudes de base. L'un des buts secondaires de cette thèse est de mettre en évidence la richesse sémantique et notionnelle qui s'attache à l'idée de raison articulée à l'éducation.

Sources

Nous n'aurions jamais osé entreprendre un pareil projet, n'eut été la masse toujours grandissante des travaux contemporains sur la rationalité. Nous avons trouvé là, comme on dit, à boire et à manger en quantité plus que suffisante. Nous n'avons pas bien sûr tout lu. Pour la rationalité philosophique classique, Platon et Aristote nous ont servi de cadre de référence principal.

Pour la rationalité scientifique ou moderne, il nous semble avoir été quelque peu original, en cessant d'opposer le discours sur l'objet (la science) et le discours sur le sujet. L'objectivisme scientifique et le subjectivisme philosophique caractérisent tout deux le rationalisme moderne. Nous avons exposé le premier dans sa version dure, l'empirisme positiviste. Quant au second, nous l'avons traité, comme il se doit, en référence au cartésiano-kantisme.

Enfin, pour la rationalité critique, la plus complexe à notre avis, car elle renonce à l'universalisation de ses certitudes, nous avons puisé sans vergogne dans les travaux contemporains, en exposant encore là la version la plus dure, celle de "la critique

totale de la raison"[1] On trouvera dans les notes de bas de page et la bibliographie les références que nous avons utilisées.

À l'origine, ce projet a été inspiré par un petit livre de Max Scheler, *L'homme et l'histoire*, qui expose les conceptions anthropologiques qui ont dominé notre tradition intellectuelle occidentale. La *Logique de la philosophie*, de Eric Weil, qui expose les grandes catégories sous lesquelles s'est pensé le rationalisme occidental, nous a également inspiré pour notre entreprise. Enfin, un texte circonstanciel de M. G. Daoust, intitulé *Prolégomènes à la définition des fondements de l'éducation*, nous a permis d'apprendre l'existence d'une pensée pour laquelle la philosophie dans le champ des fondements de l'éducation était autre chose que le souvenir d'une culture générale en voie d'extinction. Certains développements de la section 3 lui doivent beaucoup, non tant au plan des contenus que de la manière dont ils sont traités, envisagés, problématisés.

---

1 Cf., Apel, K.O. Une théorie philosophique des types de rationalité. Op. cit., p. 141.

PREMIÈRE PARTIE

L'ARTICULATION ENTRE RATIONALITÉ ET ÉDUCATION

SECTION 1

ÉLÉMENTS DE LA PROBLÉMATIQUE

1.1 Présentation de la problématique

Dans les temps modernes, la réflexion sur les savoirs rationnels ou la connaissance s'est développée à partir de deux grandes questions directrices traditionnelles. La première peut s'énoncer comme suit : *Que pouvons-nous savoir?* Et en sous-entendu : Que pouvons-nous savoir avec certitude? Cette question, on le sait, anime toute l'entreprise critique de Kant[1], et, par-delà Kant, elle oriente toute la théorie philosophique moderne de la connaissance, aux prises avec le difficile problème du rapport entre le sujet connaissant et l'objet connu ou à connaître. Très schématiquement, le problème se pose en ces termes : si toute connaissance est une connaissance purement humaine (ou finie), comment peut-elle révéler quelque chose sur la nature de la réalité? Bref, la médiation structurante du sujet n'aboutit-elle pas à la suppression pure et simple de l'objectivité et de la vérité? Cette première question reste encore à l'ordre du jour. Elle sous-tend, par exemple, le programme piagétien de l'épistémologie génétique[2]. Elle se pose également au plan de la physique théorique et de la mécanique quantique[3].

La seconde question peut s'énoncer comme suit : *Qu'est-ce qu'un savoir certain?* Et en sous-entendu : qu'est-ce que la science? La première question porte sur le pouvoir et la possibilité de la connaissance. Elle est critique et législative[4]. La seconde question porte, quant à elle, sur l'être et le fait de la connaissance. Elle est descriptive, analytique et normative. Elle anime l'épistémologie positive moderne et la théorie de la science. Elle donne lieu à diverses sous-questions : qu'est-ce qu'une théorie scientifique? qu'est-ce qu'une proposition scientifique? qu'est-ce qu'un fait? qu'est-ce qu'une méthode? etc. Le problème soulevé ici consiste à établir les normes de la connaissance scientifique, en se basant sur l'activité scientifique réelle. Cette seconde question demeure elle aussi à l'ordre du jour. Par exemple, elle a inspiré les travaux de

---

1 Kant, E., *Critique de la raison pure*. Paris : Presses universitaires de France (P.U.F.), 1971. Traduction par A. Tremesaygues et B. Pacaud. Soulignons cependant que l'entreprise kantienne ne se limite pas à une théorie de la connaissance.

2 Cf. *Logique et connaissance scientifique* (1967), sous la direction de Jean Piaget. Paris : Encyclopédie de la Pléiade, N.R.F.

3 Cf. Bernard d'Espagnat (1981). *À la recherche du réel*. Paris : Gauthier-Villars.

4 Législative, au sens kantien : elle porte sur le fondement de la connaissance (raison et entendement) et de ses jugements.

K. Popper, de T.S. Kuhn, de I. Lakatos et de bien d'autres épistémologues contemporains[1].

Ces deux questions peuvent s'appliquer ipso facto aux savoirs et aux sciences de l'éducation. Par exemple, la première consisterait à demander : un savoir scientifique de l'éducation est-il possible? Ou encore, de façon plus radicale, est-il possible de fonder une connaissance scientifique de l'homme? L'être humain peut-il se prendre lui-même pour objet de la science humaine? N'y a-t-il pas là un cercle vicieux? La seconde se traduirait ainsi : les sciences de l'éducation sont-elles des sciences véritables? Ont-elles un objet, une méthode, un domaine spécifiques? Ne sont-elles pas plutôt, au mieux, des discours rationnels mais non scientifiques[2], et au pire, des idéologies camouflées sous des pratiques et des langages pseudo-scientifiques?

On l'admettra sans détour, ces questions ont leur intérêt. Elles nous aident à limiter les prétentions dogmatiques ou idéologiques de certains savoirs. Mieux encore, elles nous forcent à réfléchir sur nos propres discours savants, afin d'en préciser la nature et la teneur exactes. À cet égard, elles jouent un rôle critique essentiel, y compris pour les savoirs de l'éducation.

Toutefois, ces deux questions et les orientations réflexives qu'elles engagent souscrivent implicitement à une certaine vision des savoirs et de la connaissance. Or cette vision semble aujourd'hui passablement abstraite, pour ne pas dire étriquée. En effet, l'une et l'autre partent du postulat que la connaissance peut s'étudier et s'analyser en vase clos, c'est-à-dire indépendamment des conditions psychologiques, sociologiques, culturelles et historiques, qui règlent et assurent, d'une façon ou d'une autre, son existence et sa production. Elles traitent la connaissance comme un domaine autonome, fondé sur des normes internes et immanentes à la connaissance elle-même, par exemple, des normes logiques, méthodologiques, etc.

Cette perspective est certes compréhensible - mais est-elle valable? Elle était dans doute valable tant et aussi longtemps que la connaissance se définissait en s'opposant à la pratique, et qu'elle se présentait sous la forme classique d'une *théoria*, laquelle renvoyait à la vie théorétique, comme mode de vie supérieur à toute autre[3].

---

1 On trouvera dans Lakatos, I., Musgrave, A. (Éd.) (1965) *Criticism and the growth of knowledge*. London : Cambridge University Press, une discussion critique approfondie entre les principaux représentants de ce courant.

2 Comme la médecine par rapport à la biologie, par exemple.

3 Sous le doublet théorie/pratique, théoria/praxis, cf. Lobkowicz, N. (1967). *Theory and Practice : History of a Concept from Aristote to Marx*. Notre Dame : University of Notre Dame. Sur les différents genres de

Selon cette perspective, qui domine toute la grande tradition de la philosophie classique, le savant (le sage) se soustrait aux intérêts mondains (politique, etc.) et la science vise en dernier ressort le fond invisible duquel tout surgit: l'Idée, le premier-moteur, Dieu, la substance infinie, l'Esprit absolu. La connaissance se réalise donc au-delà de la pratique; elle reste pure et désintéressée[1]. Son domaine est autonome.

Sur quoi se fonde cette autonomie? Elle tient moins à des normes épistémologiques qu'à une certitude anthropologique au sujet de l'essence de l'homme : ce dernier, s'il vit dans la région des êtres empiriques ou de l'étant sensible, possède néanmoins la faculté de s'élever, de s'abstraire hors de cette région. Cette faculté est la pensée. Sa détermination ne relève pas d'une comparaison entre l'animal et l'homme, mais d'une identification avec la Pensée divine ou le logos objectif. Par la pensée pure, noétique, l'homme participe jusqu'à un certain degré à la vie divine, laquelle transcende les limitations inhérentes à la région de l'étant sensible.

Dans cette tradition, l'autonomie de la connaissance se fonde donc sur la *différence humaine*[2], dont l'essence est autre que l'existence empirique. Son champ d'investigation résulte de cette différence: elle a affaire par excellence à l'être soustrait au changement et au devenir, à l'être immortel et nécessaire. L'accès à cet être est de l'ordre de la contemplation, de l'intuition, de la saisie immédiate. La *théoria* saisit le spectacle de l'Être soustrait aux avatars de la temporalité. Elle n'informe pas seulement le penseur, elle le forme, l'éduque, l'élève. Elle imprime sa forme au vécu. Cette forme est la vie juste (ajoutons : belle et bonne), en harmonie avec l'ordre sensé du monde. La connaissance a donc des effets pratiques, existentiels. Mais le modèle de vie qu'elle promeut ne se tire pas de la pratique : il vaut par lui-même, sans égard aux déterminations empiriques.

Or la question est: est-ce encore et toujours le cas? Et la réponse est évidemment : non. Pour aller directement et sans détour à l'essentiel, disons que ce *non* est la conséquence même de ce qu'on appelle la révolution scientifique moderne, ou plutôt des révolutions scientifiques modernes, lesquelles sont encore en plein développement, notamment pour les sciences humaines et la biologie. Le fait saillant de la modernité scientifique est sans conteste la pénétration massive de l'activité scientifique dans les di-

---

vie et la supériorité de la vie théorétique, contemplative, intellectuelle, Aristote, *Éthique à Nicomaque*, 1, 5. *Éthique à Eudème*, 1215a et Platon, *Philèbe*, 28c et suiv.

1 Cf. en particulier, Aristote, *Métaphysique*, Livre 1, 2. *Éthique à Nicomaque*, Libre 10.

2 Cf. Section 4.

verses sphères de la réalité humaine. La science moderne se réalise en devenant réel et en intervenant dans le réel. Elle est porteuse d'une puissance pratique. Elle emplit notre monde de sa puissance et le transforme. C'est pourquoi le monde contemporain est incompréhensible, sans une réflexion sur le *devenir monde* de la science, c'est-à-dire une réflexion sur les conditions dans lesquelles l'activité scientifique se réalise, en transformant les pratiques et, ajoutons, les hommes.

Dans le cadre de la science moderne, l'être ou le réel ne renvoie pas à un fond transcendant. Il est ce qui apparaît au sujet connaissant. Bref, il est fondamentalement phénomène, qui se livre par la médiation d'une expérience sensible, d'une sensibilité. La sensibilité est passive; mais elle renvoie, d'une part, à l'action du phénomène qui agit sur elle, et d'autre part, à l'action de l'esprit, qui structure le donné sensible. Ici, la connaissance n'est plus de l'ordre de la vision; elle implique originellement un faisceau de relations interactives entre la structure du sujet connaissant et la structure du phénomène, par la médiation de la sensibilité.

Sur ce faisceau d'interactions entre l'esprit, la sensibilité et le réel, entre la théorie, l'expérience et la nature va se greffer ou s'ajouter peu à peu un environnement technologique, destiné essentiellement à amplifier la portée des interactions et à mesurer leur degré d'exactitude. Cet environnement n'est pas un simple instrument; il est un milieu : la science moderne est inconcevable sans une écotechnologie[1]. Depuis le XXe siècle, l'écotechnologie tend systématiquement à s'intégrer à un complexe institutionnel, dont l'organisation interne et l'orientation dépendent étroitement d'options sociales, politiques et économiques, qui mettent en jeu des intérêts extra-scientifiques. Ce que nous ignorons, c'est dans quelle mesure les normes qui règlent la scientificité peuvent annuler ces intérêts ou n'en pas tenir compte.

Dès lors, aux deux questions traditionnelles, viennent s'adjoindre une troisième question, tout aussi importante : *Comment se produit la connaissance*? et une quatrième question, également importante : *Quels sont ses effets sur la réalité humaine*[2]? La théorie de la connaissance et la théorie de la science (l'épistémologie positive) exigent donc d'être complétées par d'autres théories et d'autres approches.

C'est précisément ce qui s'est produit depuis, disons, trois-quarts de siècle. La sociologie de la connaissance, la psychologie et la psychanalyse, l'histoire des

---

1 Hottois, G. (1984). *Le signe et la technique*. Paris : Aubier. Ellul, J. (1977). *Le système technicien*. Paris : Calmann-Lévy.

2 Notamment aux plans politique, social, environnemental, etc.

sciences, les théories de la politique de la science, etc., ont renouvelé considérablement les approches traditionnelles, étroitement épistémologiques[1]. Encore là, notons, sans y insister, que ces théories s'appliquent également et ipso facto aux savoirs de l'éducation.

Ces deux nouvelles questions n'ont pas abouti à des réponses définitives, loin de là! À vrai dire, elles ont plutôt engendré un vaste et complexe "conflit des interprétations", au sujet de l'activité scientifique, de sa valeur et de son sens, de sa fonction et de sa nature. Un tel conflit, il faut bien l'avouer, s'il a provoqué beaucoup d'éclats dans le domaine de la théorie pure et nombre de disputes parmi les interprètes, n'a pas modifié d'un iota la réalité contemporaine. Au contraire, le *devenir monde* de la science s'est considérablement accéléré depuis la deuxième guerre mondiale. La techno-science pénètre désormais à peu près toutes les dimensions de la réalité humaine. Autour de nous, le monde se peuple de milliards d'objets créés par l'activité techno-scientifique. De sa naissance à sa mort, l'homme actuel vit dans un milieu conditionné par la connaissance déployée en médiations technologiques et en actions.

Certes, les voies de recherche et de réflexion ouvertes par ces deux nouvelles questions nous ont permis d'obtenir une image plus juste de la complexité des phénomènes en cause. Nous savons maintenant que les savoirs et la connaissance renvoient nécessairement à une pratique. Produits de l'activité humaine, ils s'insèrent dans une histoire et s'intègrent dans des complexes institutionnels, sociaux, économiques. Le savant n'est plus un sage (les meilleurs d'entre eux doutent de leur propre sagesse); il est plus souvent qu'autrement un fonctionnaire travaillant dans des institutions d'État ou un employé des grands ensembles industriels ou militaires. Comme tout un chacun, il est soumis à des impératifs de production et d'efficacité. C'est pourquoi son activité peut être analysée par le sociologue, le psychologue, le spécialiste des sciences politiques, car lui-même est sociologisé, psychologisé, politisé.

Les quatre questions précédentes soulèvent suffisamment de problèmes pour contenter l'intelligence et la réflexion. Normalement chacun devrait y trouver son compte. Bien sûr, tout n'est pas dit et il reste beaucoup de choses à découvrir. Mais du moins les différentes pistes d'enquête sont-elles ouvertes et nous connaissons à peu près les divers types de problèmes propres à chacune. La seule chose vraiment ennuyeuse, c'est que nous souffrons peut-être d'un embarras de savoirs. Toutes nos idées et tous nos concepts, tous nos discours et toutes nos théories sont chargés d'histoire et

---

1 Holton, G. (1981). *L'imagination scientifique*. Paris : Gallimard, identifie neuf dimensions à partir desquelles l'activité scientifique peut être analysée, cf. p. 21 et suiv.

de sens. La moindre notion s'avère immanquablement complexe, car elle entre aussitôt en relation avec une infinité d'autres. Bref, nous sommes irrémédiablement condamnés à penser la complexité. Le doute souverain d'un Descartes nous est interdit et l'ignorance plénière d'un Socrate n'est plus à notre portée. La réalité ne s'offre à nous que diffractée en points de vue partiels et locaux. *L'unité réelle ou souhaitée de la connaissance cède la place à la pluralité des savoirs.*

Quoi qu'il en soit, l'embarras de savoirs est en lui-même ennuyeux, puisque la réalité reste Une, même si nous la pensons dans la pluralité. On s'en doute, il ne s'agit pas ici d'un simple ennui d'ordre intellectuel ou théorique, qu'on pourrait supprimer, ou du moins atténuer par des échanges multidisciplinaires. Non, il s'agit d'autre chose, d'un autre genre d'ennui, beaucoup plus redoutable et beaucoup plus ennuyeux.

Il s'agit peut-être de ceci : de l'ennui que nous éprouvons face aux résultats paradoxaux et fondamentalement ambigus générés par la pratique savante. Nous découvrons que cette pratique déclenche des processus globaux complexes, dont nous ignorons le sens et l'aboutissement. Ces processus affectent en profondeur le monde naturel, le monde humain et le monde de la personne humaine[1]. Penser la pratique savante, comme puissance de transformation du monde, est devenu aujourd'hui un impératif théorique, éthique et existentiel. Un savoir des savoirs implique désormais une réflexion sur les effets extra-discursifs de la connaissance.

Dès lors, on comprend que les quatre questions précédentes qui, normalement, devraient nous contenter, nous semblent plus ou moins insuffisantes, puisque forcément incomplètes; elles laissent malheureusement dans l'ombre l'interrogation qui nous tient peut-être le plus à coeur, à savoir : *Que sommes-nous en train de faire*? Cette question signifie que les processus que nous avons contribué à déclencher et qui se poursuivent à fond de train sous nos yeux deviennent peu à peu hautement problématiques.

On peut penser que ces processus commencent à intervenir lorsque l'activité savante, intégrée au complexe institutionnel et déployée au sein d'une écotechnologie, déborde, de par sa propre puissance pratique, l'espace-temps où sont fixés les buts rationnels, pour s'inscrire dans le continuum d'une histoire humaine et, plus globa-

---

1 Le livre de Moscovici, S. (1977). *Essai sur l'histoire humaine de la nature*. Paris : Flammanon, présente une analyse synthétique de la praxis envisagée comme source de processus globaux. Arendt, H. (1983). *La condition de l'homme moderne*. Paris : Calmann-Lévy, analyse également à l'aide de l'idée de processus, le même phénomène. Les pages qui suivent sont, entre autres, inspirées de ces lectures.

lement, d'une histoire du milieu de vie humain terrestre. Toute action rationnelle implique la limitation d'un espace-temps, au sein duquel l'activité a un commencement et une fin déterminés. Le monde de l'action est un monde de limites, au sein duquel l'agent coordonne des intentions, des moyens et des conséquences limités. Dans l'espace-temps de l'action rationnelle, il est précisément rationnel de faire abstraction d'un continuum temporel historique, au sein duquel l'activité et ses effets perdurent et se déforment, en se combinant à d'autres activités et à d'autres effets. La détermination rationnelle d'un but rationnel laisse subsister une part d'incalculable, à savoir l'histoire à venir, où se combine de façon continue une multiplicité d'actions et de buts. Cela ne signifie pas que l'histoire est irrationnelle ; cela signifie simplement que l'histoire n'est pas un champ d'action : elle n'est pas assimilable à un espace-temps limité. Il n'y a pas d'agent historique. L'histoire n'est pas une somme d'actions mais une suite et une combinaison de processus sans plan, ni projet, ni finalité. En elle, toute action humaine, y compris l'activité scientifique, s'altère et se différencie; elle s'intègre à des processus dont nul savoir ne peut prévoir le déroulement et la fin.

Au fond, il nous manque un seul savoir, celui capable de nous renseigner sur le sens, c'est-à-dire la signification et l'orientation d'un monde, le nôtre, emporté et transformé par les savoirs. Nous ne savons pas où nous conduit la pluralité des savoirs. Nous ignorons les "effets-monde" du *devenir monde* de la connaissance[1].

Une cinquième question est donc possible. Cette question a peut-être un autre statut que les quatre autres. En effet, ces dernières s'articulent toujours à partir d'un certain nombre de certitudes, soit philosophiques, soit épistémologiques, soit scientifiques. Dans tous les cas, les savoirs sont posés comme une réalité à connaître, dont il s'agit ensuite d'indiquer les limites, la nature, le fonctionnement pratique, etc. En d'autres termes, le savoir et les savoirs deviennent l'objet d'autres savoirs, philosophique, épistémologique, sociologique, etc., lesquels fournissent de nouvelles certitudes.

Ces certitudes sont précieuses et nous aurons, à plusieurs reprises, l'occasion de les endosser et de les illustrer dans le cours de notre démarche. Cependant, et cette restriction est décisive, elles ne parviennent pas à entamer l'horizon d'incertitude d'où procède la cinquième question. Cette question origine précisément

---

1 Cette ignorance n'est pas due à un manque de savoir mais précisément à un excès. Nous ignorons tout simplement les effets du savoir et des savoirs sur le milieu humain, car, à l'étape actuelle, tout nouveau savoir modifie la réalité dont il prétend rendre compte. De la même façon que la techonologie transforme la nature en s'y appliquant, la science transforme la réalité en y intervenant. Cf. Section 2.

d'une incertitude quant au sens des processus déclenchés par la pratique savante comme unité contemporaine de la connaissance et de l'activité rationnelle.

Cette question ne constitue pas une interrogation scientifique, au sens étroit de ce terme. Son "questionné", c'est-à-dire ce qu'elle vise comme problème ou champ de problèmes, excède les limites usuelles de l'investigation scientifique. La science ne s'intéresse pas à de pareilles questions, car elles tombent en dehors de son champ d'enquête. Il n'existe pas une science des effets extra-discursifs, des "effets-monde" de la science comme unité de la connaissance et de l'activité rationnelles, dans la mesure où cette unité elle-même se transforme en phénomène global intégré totalement à la culture, à la société et à l'histoire en devenir.

Cette question n'est pas non plus et immédiatement philosophique. Elle relève de ce qu'on pourrait appeler, faute de mieux, "le sens commun éclairé" de notre époque. Elle traduit l'incertitude de la raison commune, en autant que celle-ci ne désespère pas totalement de comprendre notre situation. Au plan de l'histoire intellectuelle, elle s'enracine dans la dissolution de la Raison émancipatrice de la modernité (les Lumières), dissolution qui aboutit aujourd'hui à l'institution d'une rationalité ambigüe, porteuse d'effets pervers, tant au plan du milieu de vie humain objectif et matériel qu'à celui de la culture et des symboles.

Cependant cette question peut fournir un point de départ pertinent à la réflexion philosophique sur les savoirs et la connaissance rationnelle, à condition d'être radicalisée. En quel sens? En ce sens qu'elle peut et doit nous conduire à envisager, dans le cadre d'une réflexion philosophique critique, la portée praxéologique intrinsèque des savoirs et de la connaissance rationnelle. En d'autres termes, il ne s'agit pas seulement de réfléchir sur les effets pratiques de la connaissance, il s'agit de prendre en compte la connaissance elle-même comme condition déterminante des formes de l'agir et de ses orientations pratiques. Bref, il s'agit de se demander en quel sens ce que nous savons oriente ce que nous faisons : nos structures de compréhension de la réalité, nos "images du monde" ne conditionnent-elles pas des structures d'orientation pratique, des structurations de l'agir déterminées?

Les savoirs et la connaissance sont autre chose que des "reflets" ou des "images" de la réalité. En tant que structures discursives et symboliques, on peut supposer qu'ils confèrent une intelligibilité à l'ordre même du faire et de l'agir. Dans cette optique, il semble pertinent d'interroger la connaissance non dans sa fonction "imageante" ou représentative, mais dans sa fonction structurante d'un faire, d'un agir

orienté. Face à la question "que sommes-nous en train de faire?", il nous semble essentiel d'éviter une simple moralisation du "questionné"; une perspective axiologique est certes nécessaire mais elle est insuffisante. Elle doit être radicalisée, de sorte à envisager la connaissance et ses effets extradiscursifs comme une seule et même unité.

Nos savoirs ne sont pas seulement des sommes de vérités ou des réservoirs de certitudes; ils sont aussi des univers de représentations et de symbolisations qui affectent nos actions, en nous les rendant signifiantes. Une action rationnelle, par exemple la technologie, renvoie à une réalité symbolisée au moyen d'une raison calculatrice, qui se représente le réel en termes de moyens et de fins, d'effets et de causes. L'action technique n'est pas seulement une application de la pensée calculatrice; elle la prolonge et la réalise : elle est la pensée devenue action, c'est-à-dire médiatisée dans un dispositif matériel d'effets.[1]

Situons plus largement ce qui précède. Il semble qu'on assiste aujourd'hui à une convergence entre ce qu'on pourrait appeler le paradigme linguistique et le paradigme de la praxis. Le paradigme linguistique vise à reformuler le paradigme moderne de la "subjectivité", conçue comme source du sens, dans les termes d'une théorie du langage et, plus largement, d'une théorie du symbolique. Il inspire l'herméneutique, la philosophie du langage, le structuralisme, la phénoménologie, la sémiologie, la communication, qui, malgré leurs différences, ont pour présupposé commun que le langage ou le symbolique sont la condition du faire-sens en général. Traditionnellement, cette condition était fondée sur le sujet, dont le vouloir-dire (l'intentionnalité) assurait en dernier ressort l'intelligibilité ou la signification des significations, c'est-à-dire des productions signifiantes. Dans le cadre des philosophies du sujet, l'intelligibilité elle-même était assurée par la maîtrise rationnelle du sujet sur ses propres opérations signifiantes. La rationalité du sujet fondait la possibilité du sens. Les propositions rationnelles valaient comme le modèle des propositions sensées, significatives[2].

Or, dans le cadre du paradigme linguistique, le champ des significations est irréductible au modèle de la rationalité fondé sur le sujet psychologique ou transcendental. On admet que les productions symboliques englobent les productions symboliques régies par une rationalité, et non l'inverse; il est plus important d'étudier les conditions de tout faire-sens, que les conditions simplement rationnelles de la signification. Ce qui est dénié ici, c'est l'identité absolue entre raison et sens. La rationalité implique le sens;

---

1 Hottois, G., ibidem, p. 62 et suiv.

2 Cf. Section 6, où nous reprendrons plus longuement cette discussion.

mais le sens n'implique pas forcément une rationalité, une conscience de soi d'un sujet[1]. Trois idées en découlent :

En premier lieu, substituer à l'analyse de la subjectivité comme source du sens, l'étude des conditions dans lesquelles se produit la signification. Ces conditions sont de l'ordre général de la relation et de la différence entre des unités symboliques dans le cadre d'un système, d'une structure, d'un ensemble.

En second lieu, reconnaître que tout phénomène humain se produit en mettant en oeuvre un symbolisme qui assure son intelligibilité (sa signification) et fonde toute possibilité de communication et de compréhension inter-humaines. En d'autres termes, reconnaître que la connaissance des faits humains implique une prise en compte du fait symbolique.

En troisième lieu, conférer aux productions symboliques le statut d'un milieu ou d'un univers à partir duquel les êtres humains construisent leur vision du monde, articulent leur activité et leur expérience et médiatisent significativement leurs relations. Dans cette optique, l'ordre symbolique est autre chose qu'un reflet ou une représentation de la réalité : il a valeur de milieu dans lequel s'organise et s'ordonne significativement le monde pour l'homme. Un symbolisme ne reflète pas seulement la réalité, il structure sa signification pour l'homme[2]. C'est à travers son organisation que la réalité devient réalité pour l'homme. Il est donc vain d'imager un rapport de l'homme au monde sans médiation symbolique, puisque l'acte même de se rapporter au monde est déjà une telle médiation.

Le paradigme de la praxis, quant à lui, considère l'activité humaine sous toutes ses formes comme le mode d'être essentiel par lequel l'homme se définit en relation à son milieu de vie global[3]. Il vise à substituer à l'analyse substantialiste de la nature humaine, l'étude des conditions pratiques par lesquelles l'homme transforme son milieu de vie, en se transformant lui-même en sa condition. L'activité humaine n'est plus ici le résultat d'un disposition de la nature humaine, l'une de ses facultés ou l'expression d'une volonté, elle-même fondée sur une autonomie de la faculté de penser ou de réfléchir : elle est le processus par lequel l'homme est ce qu'il est dans son milieu de vie. Définir

---

1 Nous verrons à la section 6 comment cette distinction entre sens et rationalité constitue l'un des thèmes majeurs de la rationalité critique.

2 Cassirer, E. (1975). *Essai sur l'homme*. Paris : Éditions de Minuit, p. 97 et suiv.

3 Freitag, M. (1986). *Dialectique et société*. Tome I. Montréal : Éditions Saint-Martin.

l'homme, c'est définir ce qu'il fait dans un contexte d'actions et d'interactions, que son activité contribue à façonner.

La convergence de ces deux paradigmes repose, d'une part, sur l'idée que l'ordre symbolique ne peut se constituer, se maintenir et se renouveler qu'en liaison à des activités. Pour l'homme, le "sens du monde" n'est jamais donné une fois pour toutes; il est donné dans la mesure même où il doit être activement signifié et resignifié. Les images du monde ne sont pas des faits mais des constructions, qui renvoient à des activités symboliques de manipulation des symboles. Elle repose, d'autre part, sur l'idée que toute activité humaine s'inscrit dans un milieu de vie signifiant. Agir, ce n'est pas poser un acte, c'est poser un acte orienté, qui implique de l'agent une interprétation et une compréhension du milieu dans lequel il s'oriente, soit par rapport aux actions significatives d'autrui, soit par rapport à des événements chargés de sens. Notre réflexion souscrit donc à ces deux idées. Elle tient pour acquis que les savoirs et la connaissance rationnelle en général, en tant que production et construction symboliques renvoyant à des activités symboliques, cognitives, discursives, argumentatives, etc., ne se limitent pas à une fonction représentative. L'intelligibilité qu'ils confèrent au monde et aux phénomènes peut et doit se comprendre en relation à l'agir, dans la mesure où celui-ci se déploie nécessairement en se rapportant à un symbolisme, à un savoir construit du monde.

Mais il y a plus. En postulant une articulation intrinsèque entre connaissance et action, nous ne faisons au fond que prendre au sérieux la catégorie d'activité rationnelle et les phénomènes auxquels elle renvoie. *La prétention spécifique de toute action rationnelle est de mobiliser une connaissance de sa propre orientation, sous la forme d'un savoir déterminé du contexte lui-même et du complexe de moyens-fins qu'elle met en oeuvre.* En ce sens, la connaissance constitue non seulement une "étape" de l'activité rationnelle mais également sa condition nécessaire.

L'acteur ou l'agent rationnel sait ce qu'il fait parce qu'il tient pour acquis qu'il fait ce qu'il sait en accord avec sa connaissance de la situation. Bref, il agit en connaissance de cause, en orientant son action selon la connaissance du milieu. Cette connaissance n'est donc pas un "moment" extérieur à l'action; elle conditionne, par son intelligibilité propre, un agir intelligible pour l'agent.

Dans cette optique, interroger les orientations praxéologiques internes aux savoirs et à la connaissance, c'est donc assumer les exigences de la rationalité comme unité recherchée entre connaissance et agir. C'est prendre au sérieux cette unité, en se

demandant en quel sens la connaissance, comme structure de compréhension du monde et des phénomènes, *informe* les hommes agissants, en orientant leurs activités de façon significative.

Cependant, notre perspective n'envisage pas de traiter et d'expliquer l'adéquation ou la non-adéquation entre savoir et action; elle envisage uniquement de traiter les orientations praxéologiques qui découlent ou peuvent découler des savoirs, sans se soucier d'examiner si ces orientations sont effectivement réalisées de façon adéquate par les acteurs empiriques dans une situation donnée. Il ne nous intéresse pas de savoir si l'éducateur, qui comprend son action comme un art, agit ou non effectivement comme un artisan. Il ne nous intéresse pas de savoir si l'éducateur, qui comprend son action comme une technique, agit ou non comme un pur technicien. Il est également hors de notre propos d'essayer de déterminer qui de l'un ou l'autre a raison. Ce qui nous intéresse, c'est de comprendre la relation interne et systématique entre les orientations praxéologiques, qui assignent à l'éducateur le statut d'un artisan, d'un technicien, d'un savant, etc., et les représentations qui confèrent à l'éducation le statut d'un art, d'une technique, d'une science, etc. Savoir si l'éducation est un art est une chose. Savoir si l'éducateur agit effectivement tel en est une autre. Savoir pour quelle raison l'éducation a été, dans notre tradition, représentée sous le modèle de la technè est encore autre chose, et c'est uniquement cette dernière qui nous intéresse.

À ce stade-ci de notre démarche, nous souhaitons donc nous demander en quel(s) sens les savoirs de l'éducation orientent l'action éducative. L'intérêt d'une telle interrogation découle de ce qu'elle nous conduit à considérer les savoirs de l'éducation comme des cadres symboliques à partir desquels l'action éducative est comprise, signifiée et orientée.

Plus spécifiquement, nous allons considérer les savoirs de l'éducation comme des structures de compréhension rationnelle de la pratique éducative, et nous allons interroger les orientations praxéologiques qui découlent de cette compréhension. Nous chercherons à expliciter l'unité intrinsèque entre l'ordre des raisons discursives et l'ordre des raisons pratiques. L'assimilation des savoirs à des structures de compréhension rationnelle de la pratique éducative implique justement que nous n'avons pas affaire ici à des mythes, des récits, des croyances, des idéologies, mais bel et bien à des discours fondés sur des procédures de légitimation rationnelle ou rationalisante. C'est pourquoi nous pouvons analyser les rationalités, - philosophiques, scientifiques, etc. - qu'ils mettent en oeuvre.

Notre démarche n'est donc pas de nature épistémologique, sociologique (de la connaissance), psychologique, etc. Elle ne prétend pas apporter de nouvelles réponses aux quatre questions précédentes. En conséquence de quoi, nous n'allons pas nous demander si les savoirs de l'éducation sont possibles, s'ils sont des sciences ou des idéologies, ni comment ils se développent socialement, institutionnellement. Notre perspective est autre. Elle propose une réflexion sur les savoirs, considérés comme des cadres symboliques de compréhension et d'orientation de l'action éducative. Elle consiste à interroger les orientations praxéologiques qui découlent de nos propres savoirs éducatifs. Nous voulons nous demander en quel sens les rationalités savantes orientent l'action éducative dans des formes d'action déterminées.

Pour ce faire, et c'est là la dimension proprement philosophique de cette thèse, nous allons essayer d'expliciter les divers ordres de raisons (les rationalités), en les ramenant à leurs présupposés de base, c'est-à-dire à leurs principes fondamentaux. Nous verrons que ces principes renvoient à des conceptions de la rationalisation de l'action éducative et, plus largement, à des conceptions de la rationalité.

La question que nous soulevons n'a rien d'original. Elle est, comme on dit, dans *l'air du temps*. Elle dérive d'une prise de conscience spécifiquement contemporaine concernant les effets de la pratique savante. Cette pratique est l'unité des savoirs et des actions comme puissance de transformation du monde naturel et humain. D'abord limitée à la transformation du monde naturel, elle tend aujourd'hui et de manière systématique à envahir le monde humain dans toutes ses dimensions[1]. À vrai dire, la frontière nature/culture tend elle aussi à s'estomper, puisque les processus déclenchés dans l'environnement naturel et les processus déclenchés dans le milieu de vie humain confondent peu à peu leurs effets : qui douterait encore que les problèmes écologiques concernent directement la réalité humaine?

La réflexion sur le sens des orientations qui découlent de la pratique savante n'est donc pas le fruit d'une quelconque macération intellectuelle, elle-même attribuable à quelques esprits inquiets et abstraits. Elle répond à la situation du monde contemporain confronté à ses propres échéances. En effet, *nous ne pouvons plus reculer pour mieux sauter*, car nos savoirs et nos actions nous entraînent vers des processus toujours plus complexes et qui s'imbriquent les uns dans les autres.

---

1 "Les forces et les processus que l'homme parvient maintenant à maîtriser commencent à égaler en grandeur et en intensité la nature elle-même, et la totalité de notre milieu ambiant est à présent soumise à l'influence humaine", écrivait déjà en 1957 la Revue Science, 125, p. 143, citée par Moscovici, S., op. cit., p. 7. Trente ans plus tard, il s'agit là d'un truisme.

D'où la pertinence qu'il y a à interroger les savoirs, non comme des discours de vérité, ni comme des sommes de certitudes disponibles, mais plutôt comme des cadres qui orientent nos actions. Nous devons nous demander si notre compréhension et notre interprétation du réel n'entraînent pas certaines orientations pratiques spécifiques. Dans le cas des savoirs de l'éducation, nous devons là aussi nous demander en quels sens ils infléchissent l'action éducative. Par exemple, nous pouvons nous demander si la neutralité axiologique, en tant que critère de la rationalité scientifique, n'aboutit pas pratiquement à privilégier certains types d'action sur autrui[1]. Ou encore, nous pouvons nous demander si considérer l'être humain comme un ensemble de comportements observables (neurologiques, psychologiques, somatiques, etc.), traduisibles en facteurs et en variables, n'entraîne pas une orientation pratique déterminée[2].

1.2 Intérêt de la problématique pour les fondements de l'éducation

Compte tenu de ce qui précède, notre démarche entend s'inscrire dans le champ des fondements de l'éducation[3]. Il est évident qu'en identifiant les savoirs à des cadres symboliques orientant l'action, nous ouvrons un large éventail de perspectives analytiques, qui recoupent divers champs disciplinaires. Répétons-le, la cinquième question n'invalide pas les quatre autres; elle introduit simplement une nouvelle voie d'approche et d'interrogation. En ce sens, les savoirs élaborés par les philosophes, les épistémologues, les sociologues de la connaissance, les psychologues, peuvent et doivent nous servir.

L'intérêt d'une approche fondamentale est double : elle permet de centrer la réflexion sur les principes de base et elle nous oblige également à prendre conscience du sens de notre propre démarche, ce qui est particulièrement important ici, compte tenu de ce que nous avons indiqué précédemment au sujet du faisceau d'incertitudes à l'origine de la cinquième question.

---

1 En l'occurrence, des actions neutres, c'est-à-dire dénuées de fins axiologiques. Une technologie de l'action éducative implique justement une neutralisation des fins axiologiques.

2 À cet égard, on peut penser que toute psychologie de l'éducation ou de l'éduqué souscrit à un type spécifique de pratique éducative.

3 Cf. Section 3, pour la discussion du concept de fondements de l'éducation.

Pour nous, ce qu'on appelle les fondements de l'éducation est d'abord un lieu d'inquiétude pour la pensée éducative. La réflexion sur les fondements de l'éducation survient si et seulement si la pensée éducative est confrontée à une situation d'incertitude quant à l'orientation de l'action éducative. L'un des buts de notre démarche est justement de proposer une stratégie réflexive articulée spécifiquement au champ des fondements de l'éducation. Nous pensons, en effet, que la question soulevée au sujet des savoirs de l'éducation et de leurs orientations praxéologiques, intéresse particulièrement les fondamentalistes de l'éducation. Nous tenterons de montrer, comme nous l'avons dit dans l'introduction, que l'éducation contemporaine peut se comprendre et s'orienter à partir de divers savoirs rationnels incompatibles et conflictuels.

En d'autres termes, nous essayerons de montrer que l'action éducative peut aujourd'hui s'orienter selon des rationalités diverses et conflictuelles. *Le pourquoi et le comment éduquer* sont susceptibles de recevoir diverses réponses rationnelles fondées sur des savoirs rationnels pluriels.

Nous parlons de *conflit des rationalités* dans la mesure même où toute conception de la raison et du rationnel s'affirme universelle et nécessaire. Universalité et nécessité sont les deux critères traditionnels par lesquels le rationalisme occidental s'est défini lui-même, au plan de ses principes fondamentaux. On pourrait même dire que notre tradition éducative s'enracine spécifiquement et originellement dans l'existence et l'affirmation de l'universalité. Elle se base sur l'idée, déjà à l'oeuvre dans l'enseignement de Socrate, que tout homme, en sa particularité, peut accéder à l'universel de la vérité : il s'agit de convier, par le discours formateur, l'individu à dépasser sa situation et son histoire singulière, et à envisager la vérité en lui-même comme vérité en soi universelle. C'est pourquoi l'idéal éducatif de notre tradition a été continuellement de former l'homme complet, c'est-à-dire l'homme en son humanité[1]. Il est rationnellement impensable que coexistent une pluralité d'éducations rationnelles et une pluralité de formes de vie humaine rationnelles et raisonnables, qui ne partageraient pas entre elles, au moyen d'une communication rationnelle quelconque, un même fond de certitudes universelles quant à la nature de la vie raisonnable.

L'éducateur contemporain, qui entreprend de comprendre à fond sa propre action, et ce à la lumière des savoirs actuels est nécessairement confronté à un tel conflit. Il dispose, pour comprendre et orienter sa propre action, de divers savoirs rationnels dont

---

1 Jaeger, W. (1964). *Paedeia*. Paris : Gallimard, p. 9 à 27.

les fondements sont incompatibles. Dès lors, il ne peut être que fondamentalement incertain des raisons de sa propre action. Cette incertitude origine donc non d'une ignorance, mais de l'existence même de la pluralité des savoirs et d'un excès de raisons.

C'est pourquoi, à notre avis, les fondamentalistes de l'éducation ont intérêt à élaborer aujourd'hui une stratégie réflexive capable de rendre compte du conflit des rationalités. Cette stratégie est le fait d'une réflexion qui accepte de penser sous la condition de la pluralité, parce qu'elle s'y sait intégrée. *La première partie de cette thèse propose et développe une telle stratégie réflexive*. Elle propose de penser les fondements de l'éducation comme le lieu symptomatique et névralgique d'une crise des orientations rationnelles de la pratique éducative contemporaine. Nous serons donc appelé à construire le concept de fondements à la lumière de ses conditions d'émergence dans le champ actuel des savoirs de l'éducation. Nous pensons, en effet, que les concepts ne surgissent pas par hasard. La définition des fondements dépend des modalités d'apparition de la réflexion fondamentale en éducation et non d'un parti pris théorique quelconque. Nous y reviendrons à la section 3.

Nous devons admettre d'entrée de jeu que l'éducation moderne est elle aussi un processus complexe dont nous ignorons l'aboutissement. Dans ce processus, savoirs rationnels et actions rationnelles s'unifient et transforment la réalité éducative. N'est-il pas temps de réfléchir et de s'interroger sur le sens des orientations impliquées par nos savoirs de l'éducation? Le moment n'est-il pas enfin venu de considérer nos savoirs comme des pouvoirs et des vouloirs, et de se demander où il nous conduisent?

L'éducateur agit en instaurant une relation. Cette relation est réciproque et asymétrique. Dans la relation éducative, je n'ai pas affaire à un autre moi-même. Je n'ai pas affaire non plus à une monade fermée sur elle-même. J'ai affaire à un autre que moi et cet autre se transforme en agissant et en interagissant avec moi. Je le forme, cela signifie : je l'oriente dans le monde, afin que lui-même fasse sienne cette orientation et ce monde-mien. Est éduqué l'être qui sait s'orienter dans le monde.

L'éducateur oriente autrui, en l'intégrant dans les cadres symboliques, qui constituent le milieu de vie humain. Ces cadres sont de toutes sortes. Ils sont étudiés par les anthropologues, les ethnologues, les sociologues. Par exemple, en naissant, je suis intégré dans une structure de parenté. Mon désir animal devra un jour se satisfaire avec certaines personnes et non avec toutes. Je ne désirerai pas ma soeur, ma mère; je ne tuerai pas mon frère pour posséder sa femme. Je suis intégré dans des discours et certains mots me sont interdits. Je suis intégré dans un monde peuplé de dieux ou sans

dieu, désacralisé. Bref, je suis orienté et intégré dans un monde que je n'ai pas créé, un monde déjà-là et déterminé dans ses structures matérielles et symboliques essentielles et dans son ordre.

Or nous vivons dans le premier monde qui se sait intégralement humain. Autour de nous, à perte de vue, il n'y a que des êtres humains : ni dieux, ni démons, ni ancêtres animaux (totémiques), ni lutins, ni fées, ni tradition aux origines sacrées ou magiques. En Occident, ce savoir s'est constitué dans le sillage de la mort de Dieu et avec l'apparition des sciences profanes. Au niveau planétaire, ce savoir s'est institué comme vérité occidentale, capable de pulvériser les vérités de toutes les autres cultures.

Dans notre monde intégralement humain, l'homme oriente légitimement l'homme à partir des savoirs humains. Il est intégralement responsable de l'humanité d'autrui : l'homme n'est pas fait à l'image de Dieu mais à l'image de l'homme. Il ne traîne plus avec lui le fardeau d'une nature humaine créée par Autre et plus Grand que lui. Dans le langage des philosophes modernes, cette situation se comprend sous la double caractéristique de la finitude et de l'immanence, par opposition à l'infinité divine et à sa transcendance. La fin du christianisme et les répercussions qu'elle entraîne sur tous les plans de l'existence humaine, pour notre culture, constituent sans contredit le véritable point de départ pour la réflexion sur les fondements de l'éducation. Elle signifie, très schématiquement, que le fondement de l'humanité de l'être humain (son essence) cesse d'être conditionné par un Être inconditionné. *L'homme devient sa propre condition.* Ce qu'il est (son essence) et le fait qu'il soit, le fait d'être (son existence) coincident. Cette coïncidence rend possible l'émergence des savoirs profanes de l'humain. *Ces savoirs étudient l'humain à la lumière de sa propre condition.* Ils étudient son milieu de vie, son histoire, sa praxis, ses symboles, ses comportements, ses pensées, ses désirs, comme autant de réalités conditionnées, c'est-à-dire dont les significations (l'essence) se comprennent à la lumière de ce qui les conditionne (l'existence).

Dans le monde désacralisé, l'action humaine semble être le nouveau sacré. Sans modèles transcendants paradigmatiques à imiter, l'homme est renvoyé instantanément à la spontanéité de son agir. "Au Commencement était l'Action", dit Goethe, dans son premier Faust, en opposant cette formule à celle de la Genèse, "Au Commencement était le Verbe". Comprendre la modernité et, à partir d'elle, la modernité éducative, c'est d'abord prendre conscience de cette série d'irruptions de l'action humaine dans les

sphères traditionnellement hors de sa portée[1]. Action sur la nature, qui aboutit aujourd'hui à la création de nouveaux éléments naturels. Action sur la société, qui cesse d'apparaître comme un ordre immuable et devient par le fait même perfectible. Enfin, action sur l'être humain lui-même, façonné sur grande échelle par ses propres activités : communication, technologie, etc.

C'est donc dans la continuité de cette série d'irruptions que doit être cherché le sens de l'action éducative. L'éducateur agit et son action ne vise pas les choses, les objets, les artefacts techniques, l'oeuvre ou les phénomènes; elle opère de l'humain à l'humain.

Le monde des choses, le monde des objets et des artefacts, le monde de la beauté et le monde de la vérité existent parce que l'être humain se détourne de lui-même, de son autre et de son semblable, et se tourne vers les choses, les objets, etc. L'action éducative est une action où l'être humain se tourne vers l'être humain pour le modifier, selon une certaine fin. Dans notre tradition éducative, action et fin éducatives ont donné lieu à des savoirs rationnels.

À notre avis, et cette opinion peut certainement heurter la barrière de croyances dont s'entoure aujourd'hui la recherche en éducation dans son désir symbolique de scientificité, l'intérêt premier des savoirs de l'éducation tient peut-être à leur *impureté*. Les savoirs de l'éducation sont des savoirs *impurs*, et ce au moins en trois sens : 1- ils n'ont pas affaire à des idéalités, de type mathématique, logique ou phénoménale, lesquelles idéalités constituent le domaine de la science pure; 2- ils n'ont pas affaire à des objets ou des classes d'objets, définis par des régularités et des invariances relationnelles; 3- ils sont confrontés à l'action et à l'humain, confrontation nécessaire et inévitable, car tout savoir éducatif se rapporte à une dimension praxéologique, soit pour la comprendre en l'interprétant, soit pour l'orienter, soit pour la justifier.

La pratique savante, tant qu'elle a affaire aux mondes des choses, des objets, des artefacts, des phénomènes objectifs, peut laisser indéfiniment en suspend le problème de la légitimation de ses orientations. Elle se laisse guider par des orientations apparemment non problématiques. Dans les temps modernes, la pratique savante envahit la sphère du travail, de la technique, du savoir, de l'action sociale. Elle ne fait,

---

[1] Cf. Section 2.

semble-t-il, que reprendre à son compte les intérêts de l'espèce dans son milieu de vie[1]. L'être humain a toujours travaillé, c'est-à-dire transformé la nature. Le travailleur scientifique réalise ainsi l'essence anthropologique du travailleur. Il accélère la transformation de la nature et libère le groupe humain de son asservissement à la nature. L'être humain a toujours fabriqué des objets. Le technicien pousse à la limite l'essence de l'homo faber et la réalise en créant un monde objectif humain, c'est-à-dire un nouveau milieu de vie peuplé d'artefacts. L'être humain a toujours interprété le monde, pour le comprendre et le connaître. Le savant reprend à son compte cet intérêt cognitif et le réalise. Il substitue simplement à une connaissance rudimentaire (mythes, etc.) ou défectueuse (philosophie) une connaissance objective des entités phénoménales.

Le travail, la technique, la connaissance moderne apparaissent dans cette optique comme les prolongements des orientations initiales de l'espèce et des groupes humains. Ils ne font que réaliser l'essence de ces orientations, en transformant leurs conditions de réalisation pratique.

En va-t-il de même pour l'éducateur? L'éducation moderne réalise-t-elle l'orientation anthropologique de l'éducation? Est-elle le simple prolongement rationnel et rationalisé de systèmes et de processus d'actions éducatives jadis rudimentaires? L'éducateur contemporain est-il un chaman formé aux sciences de l'éducation, et qui aurait délaissé l'efficacité purement symbolique de la magie, au profit de l'efficacité technopratique ou thérapeutique de la psychologie de l'apprentissage[2]? Aucunement. S'il est vrai que l'éducation est un phénomène anthropologique fondamental, son orientation et ses orientations dans l'histoire (les diverses réponses *au pourquoi et au comment éduquer*) ne dérivent pas d'un fondement anthropologique, par exemple le besoin d'éduquer les enfants. Le technicien réalise peut-être l'essence de l'artisan antique, en rationalisant la technicité, mais l'éducateur, lui, ne réalise pas l'essence du pédagogue : il impose à autrui une nouvelle orientation qui ne répond à aucun intérêt primordial de l'espèce. L'éducation chamanique et l'éducation scientifique ne se situent pas dans le

1 Nous prenons ici le concept d'intérêt au sens que lui donne Habermas, J. (1976). "J'appelle *intérêts* les orientations de base liées à certaines conditions fondamentales de la reproduction et de l'auto-constitution possibles de l'espèce humaine". *Connaissance et intérêt*. Paris : Gallimard, p. 230. Les intérêts ne dérivent pas de besoins biologiques, précisément parce que l'espèce existe en rupture de nature. C'est cette rupture qui commande les intérêts de l'espèce : le travail, la connaissance, l'interaction. Signalons que Habermas (1988), dans *Théorie de l'agir communicationnel*, délaisse la problématique d'une fondation de la rationalité sur des intérêts et lui substitue une recherche sur les conditions communicationnelles de la rationalité.

2 Éliade, M. (1983). *Le chamanisme et les techniques archaïques de l'extase*. Paris : Payot, en particulier le chapitre IV, L'initiation chamanique. À lire pour qui s'intéresse à la réalité de l'éducation, vue autrement que par le gros bout de la lunette.

prolongement l'une de l'autre, la seconde réalisant la première. Elles sont des orientations possibles, c'est-à-dire non nécessaires, de l'action éducative[1].

On l'aura sans doute compris, le problème qui se profile ici est celui de la violence. À la différence de l'action sur les objets, l'action et l'interaction entre humains se meuvent instantanément dans l'horizon de la socialité et des formes du vivre-ensemble qui la structurent. Certes, l'organisation du travail, la fabrication des objets, la recherche scientifique impliquent elles aussi la socialité. Toutefois, cette socialité est médiatisée par les médiations des choses, des objets, des entités phénoménales. Le travailleur, le technicien, l'artiste, le savant sont tournés-captés par le non-humain. La socialité se structure ici sous la modalité générale du côte à côte. Dans l'organisation du travail, la fabrication, la recherche, autrui me côtoie; entre lui et moi, il y a la chose à transformer, l'objet à fabriquer, l'entité à connaître.

La politique et l'éducation se déploient, elles, selon la modalité générale du face à face. L'humain agit avec et sur l'humain. Les choses, les objets, etc., deviennent là des accessoires ou des moyens, et non la fin même de la relation. Le face à face, soit dans la pluralité du groupe, soit dans la polarité de l'intersubjectivité, s'instaure dans des formes relationnelles diverses : réunion politique mais aussi rencontre amoureuse. Quoi qu'il en soit, il implique toujours une tension relationnelle, liée à la possibilité de rupture de la socialité et donc du face à face. D'un objet, je puis faire ce que je veux; avec autrui, je dois au minimum compter avec la possibilité de sa réaction. Même si je me détourne de lui et l'abandonne comme un simple objet, il peut réagir. Par ailleurs, si je veux réduire autrui au rang de chose, je suis obligé d'instaurer une relation avec lui : c'est moi qui le chosifie, il a besoin de moi - de mon regard - pour se pétrifier et devenir chose. La prostituée a besoin du client pour devenir une marchandise et le client a besoin de la prostituée pour l'objectiver comme objet de jouissance. "Autrui est, par principe, celui qui me regarde"[2].

Le face à face pose le problème de la violence. Il n'y a de violence qu'entre humains, et parler de la violence de la nature ou du carnassier, c'est simplement user d'images. En éducation, la violence n'est jamais une simple possibilité; elle est coextensive à l'action éducative elle-même. La violence, en particulier la violence sur les

---

1 Non nécessaires, ou, comme dit Bourdieu (1970), "arbitraires", c'est-à-dire qu'elles ne dérivent pas d'une loi naturelle, logique ou autre. Cf. *La reproduction*. Paris : Éditions de Minuit, p. 10 et suivantes. Nous nous plaçons ici au point de vue de la *rationalité critique*, dont les présupposés de base seront élucidés à la section 6.

2 Sartre, J.-P. *L'être et le néant*. Paris : Gallimard, p. 315.

enfants, est un phénomène fondamental de l'histoire de l'éducation. Elle est liée d'abord à l'imposition à autrui, dans son être démuni, des normes établies qui règlent la socialité établie. Sa possibilité constante s'enracine dans la différence humaine de la nature et de la culture, différence par laquelle l'homme est pour ainsi dire condamné à se former lui-même, en niant ou en relativisant sont être naturel, afin de l'élever à son état de culture. Si la culture est "l'essence de l'homme", cette essence est imposée.

Cette imposition est le fait d'une autorité qui s'autorise à imposer à autrui - pour son Bien - une éducation déterminée dans sa forme, ses modes et ses contenus. Dans les sociétés traditionnelles, l'autorité est légitimée par la tradition, c'est-à-dire les structures symboliques qui assurent la perpétuation et l'intégration du groupe humain: parenté, souveraineté, etc.

Historiquement, le problème de la violence éducative et le problème de la légitimation de l'autorité éducative ont été posés en pleine lumière par Platon. Depuis Platon, la légitimation de l'autorité et la légitimation de la Raison (scientifique) sont les deux faces du même problème: est légitime, ultimement, l'autorité éducative fondée sur la science.

La République, sans aucun doute le livre le plus violent de toute l'histoire de la philosophie, propose, on le sait, une destruction des formes de la socialité établies et leur restructuration sous l'autorité du savant, en possession du paradigme de l'Idée, modèle de la science. Platon lie l'autorité de la science et la légitimité de la science à une Raison paradigmatique (dans son cas, la Structure sensée du Cosmos).

Dans notre tradition, l'idée d'une éducation rationnelle a pour contexte d'émergence une crise des formes traditionnelles de l'autorité socio-politique et de l'organisation de la vie en commun des hommes. Cette crise est d'abord une crise des instances de légitimation de l'autorité, à savoir la tradition, la religion, la loi naturelle, qu'elle tend à invalider ou à relativiser, en les confrontant, dans l'espace de la Polis, à une pluralité de points de vue, de savoirs, d'attitudes, de discours, qui se donnent également pour légitimes. Au plan politique, la pluralité s'exprime par l'existence de diverses formes de gouvernements, dont les Grecs ont fondé la typologie : démocratie, aristocratie, oligarchie, monarchie, tyrannie. Au plan discursif, la pluralité s'exprime par l'existence de discours traditionnels (religieux, mythiques, etc.) et de discours nouveaux (sophistiques, philosophiques, etc.). Au plan éducatif, la pluralité s'exprime par l'existence de divers maîtres-éducateurs : le sophiste, le philosophe, l'homme traditionnel, l'aristocrate.

À tous les plans, la pluralité se traduit par des conflits politiques, discursifs, éducatifs. Ces conflits se règlent soit par la force, soit par la discussion et la persuasion. La République platonicienne peut être vue comme une réponse à ces conflits. Cette réponse introduit l'idée d'un savoir dont la rationalité interne est en elle-même contraignante pour tout être raisonnable. Ce savoir est la science, laquelle substitue à la force et à la persuasion, la contrainte de la vérité, c'est-à-dire l'adhésion subjective rationnelle à une norme trans- et méta-subjective : universelle.

Or la Science promeut, au sein des pluralités, l'exigence d'une forme de vie humaine en accord avec elle-même. Cette forme de vie est la vie selon le Bien, fondement ontologique de la Justice dans la Polis. Pour réaliser effectivement cette forme de vie, Platon substitue l'éducation, comme type d'activité fondé sur l'autorité naturelle des adultes sur les enfants, à l'activiste politique. L'éducation est la solution du politique. Elle a pour fin la formation d'une forme de vie en accord avec le Bien et la Justice. Elle se fonde sur une connaissance ontologique du réel absolu. Dans l'oeuvre de Platon, son élaboration constitue une réfutation de la pluralité des éducations et donc des formes de vie. L'éducation rationnelle est par essence une, car la forme de vie vraiment humaine est une. Nous reprendrons plus en détail cette argumentation à la section 4.

Retenons-en simplement cette idée importante: dans notre tradition, les savoirs de l'éducation se donnent, depuis Platon, comme les véritables instances de légitimation de l'autorité éducative. En éducation, les personnages du maître et du savant vont tendre systématiquement à se confondre comme source du discours éducatif légitime. L'enjeu est de promouvoir la formation d'une forme de vie fondée sur la raison. La connaissance de cette forme de vie, la connaissance de l'essence ou de la nature réelle de l'homme, dissipe la pluralité et son arbitraire, et rend possible une formation de l'homme *qui ne lui impose que l'obligation d'une conformité naturelle à sa nature raisonnable*. Par le fait même, la possibilité de la violence éducative, c'est-à-dire d'une action qui déforme l'homme ou l'empêche d'atteindre sa forme, est refoulée, rejetée hors de l'éducation.

Or, nous pensons que les savoirs de l'éducation et les rationalités qu'ils mettent en oeuvre sont susceptibles d'éclairer éventuellement les rapports complexes entre raison et violence, science et autorité. Allons plus loin. Notre démarche repose sur la conviction que l'éducation peut fournir aujourd'hui une voie d'accès privilégiée, pour penser et comprendre les enjeux contemporains de la rationalité. La subordination traditionnelle de la raison éducative à des raisons fondamentales et fondatrices - philoso-

phiques, scientifiques, sociologiques ou autres -, ne doit plus nous empêcher de voir que c'est dans l'action de l'homme sur l'homme, dans ce face à face agissant, que se pose concrètement et radicalement la vérité d'une raison qui se prétend non violente par essence. Nous verrons à la section 6 comment ce problème domine la rationalité critique.

1.3 La philosophie dans la perspective des fondements de l'éducation

La question initiale de notre démarche est donc celle-ci : en quels sens les savoirs de l'éducation orientent-ils la praxis éducative? Nous l'avons dit, cette question nous amène à considérer les savoirs de l'éducation, non d'abord comme des discours de vérité, ni comme des réservoirs de certitudes techniquement disponibles, mais bien comme des cadres symboliques à partir desquels la praxis éducative est comprise et orientée. Par ailleurs, nous l'avons également souligné, notre question ouvre diverses perspectives analytiques. La nôtre se veut philosophique, fondamentale, réflexive et critique.

Qu'est-ce à dire? D'abord ceci : nous croyons que la tâche actuelle de la réflexion philosophique en éducation consiste à essayer d'élucider les présupposés conceptuels de base des savoirs de l'éducation. Nous concevons la philosophie, non comme un discours qui réfléchit *sur* l'éducation afin de produire une philosophie de l'éducation, mais plutôt comme un discours réflexif *dans* l'éducation. Il ne s'agit pas ici d'un simple jeu de mots ou sur les mots. Le glissement de *sur* à *dans* se veut lourdement signifiant, en ce sens qu'il inaugure un autre type de tâche philosophique et réflexive.

La philosophie est un savoir parmi d'autres. Il est important de le spécifier, afin d'abolir d'entrée de jeu l'illusion d'un savoir hégémonique. Nous l'avons dit et nous le répéterons : il n'y a pas de Raison susceptible de subsumer les diverses rationalités. Bref, il n'existe plus de réflexion totalisante extérieure au conflit et capable d'en révéler le Sens. De plus, nous pensons que l'instauration d'une perspective fondamentale en éducation n'appartient en droit et en fait à aucun discours ou savoir particuliers.

C'est pourquoi la réflexion philosophique se comprend comme activité raisonnante, discursive dans l'éducation. Elle ne saisit pas la pluralité de l'extérieur, afin de la ramener de force à l'Unité et à la Totalité; elle la saisit en s'y intégrant. Penser philo-

sophiquement l'éducation, c'est aujourd'hui répudier la tentation du système et du définitif, et s'inscrire activement dans un processus de compréhension *des compréhensions*, c'est-à-dire des savoirs par lesquels l'éducation contemporaine se comprend elle-même, en s'orientant.

La philosophie dans l'éducation se propose donc d'expliciter et d'élucider les diverses structures symboliques de compréhension de l'action éducative dans leurs présupposés rationnels de base.

> *L'analyse philosophique part du symbolisme comme d'un fait; mais, à la différence de la science, qui détruit et réforme ce symbolisme naturel en vue de constituer un monde d'objets exactement associables à des énoncés bien formés, la philosophie s'attache à expliciter le rapport des symbolismes - y compris ceux que construit la science - à l'expérience qu'ils organisent de façon latente ou manifeste, organisation virtuelle qui du reste n'est actualisée justement que par l'exposition philosophique, dont on doit dire en ce sens qu'elle n'a pas d'objets, ne crée pas d'objets, mais qu'elle élabore des significations*[1].

On peut admettre a priori que les savoirs de l'éducation sont des cadres symboliques organisés et structurés de façon rationnelle. Bref, comme nous l'avons déjà dit, nous n'avons pas affaire à des mythes, à de la poésie, mais à des ensembles symboliques discursifs réglés par des procédures rationnelles ou rationalisantes. Lorsque nous parlons d'un savoir rationnel, nous devons nous attendre à y retrouver un certain *ordre de raisons*. Cet ordre varie avec les types de savoirs en cause. Par ailleurs, et c'est ce qui caractérise un savoir rationnel, cet ordre doit être suffisamment explicité, par exemple, sous forme de règles méthodologiques, de procédures heuristiques, de procédés de contrôle. Autrement dit, est rationnel le savoir susceptible de se dédoubler en savoir de lui-même. Bref, en réflexion sur son ordre de raisons[2].

À cet égard, on peut toujours demander à tout savoir d'expliciter son ordre de raisons. Dans la communauté scientifique, cette demande s'appelle "preuve",

---

1 Granger, G.-G. (1975). *La philosophie et les savoirs. Les concepts philosophiques*. Montréal : Bellarmin, pp. 68 et 69. C'est nous qui soulignons.

2 Tel est bien le sens premier du mot méthode. La méthode n'est pas un instrument, elle est un processus réflexif et méta-réflexif qui vise à rendre compte des procédés de connaissance.

"argument en faveur de", "sens du concept", etc. Avant d'avancer telle ou telle proposition, le savant doit fournir les raisons qui plaident en sa faveur. Il doit s'attendre à se faire demander : "pourquoi dites-vous ça?" ou "quelles raisons avez-vous pour soutenir ce que vous avancez?". Dans le cas des savoirs de l'éducation, la situation est exactement la même. Le sociologue, le psychologue, le didacticien, le technologue, l'historien, l'administrateur, l'orthopédagogue, le comparatiste, le philosophe, etc. ont à fournir, sur demande, un ordre de raisons susceptibles de légitimer la rationalité de leur propre discours.

Or, tout ordre de raisons présuppose une certaine définition du rationnel, sur laquelle il s'appuie, implicitement ou non, pour se légitimer. Cette définition, notons-le, varie elle aussi selon le type de savoir en cause. Par exemple, on ne doit pas s'attendre à ce qu'une discussion entre deux mathématiciens, au sujet d'une preuve mathématique, soit de même teneur qu'une discussion entre deux didacticiens, au sujet de tel procédé pédagogique. Dans un cas, est rationnel ce qui correspond à la structure logique de la mathématique; dans l'autre, est rationnel ce qui correspond à l'ordre des moyens et des fins envisagé par la rationalité instrumentale.

L'intérêt d'une analyse des présupposés de base des savoirs consiste précisément à essayer de mettre en lumière les diverses définitions du rationnel, autour desquelles s'organisent les savoirs et leurs ordres de raison. On peut et on doit s'attendre à ce que ces définitions se recoupent et se regroupent autour de grandes *conceptions de base*, concernant la nature du rationnel et de ce qui est rationnel.

> *À vrai dire, il faudrait placer en épigraphe à toute étude sur la rationalité ce principe très simple mais souvent oublié : la vie peut être rationalisée conformément à des points de vue finaux extrêmement divers et suivant des directions extrêmement différentes. La rationalité est un concept historique qui renferme tout un monde d'oppositions*[1].

Affirmation parfaitement évidente pour qui connaît l'histoire. Il suffit de penser, en effet, à la raison telle que la conçoit Platon, pour se rendre compte combien elle diffère de la raison selon Kant, Freud, Piaget, etc. Il n'existe pas de définitions unitaires et

---

1 Weber, M. (1964). *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*. Paris : Plon, p. 80.

universelles de la raison, du rationnel, de la rationalité. C'est pourquoi il est pertinent de rechercher les diverses conceptions qu'elles sous-tendent.

Notre proposition d'analyse des savoirs de l'éducation est donc la suivante: distribuer les savoirs de l'éducation selon diverses options fondamentales concernant la définition du rationnel et identifier les présupposés fondateurs, leurs certitudes de base. Nous n'avons donc pas à analyser tous les savoirs de l'éducation un à un. Notre première tâche est de les regrouper selon les conceptions auxquelles ils se rattachent. Quelles sont ces conceptions? Elles sont au nombre de trois et chacune correspond à une épistémè générale. En Occident, la raison et le savoir rationnel ont été institués et constitués à partir de *trois seuils épistémiques* fondationnels : le seuil de l'épistémè grecque (la raison philosophique), le seuil de l'épistémè des sciences de la nature (la raison scientifique) et le seuil de l'épistémè des sciences de l'homme (la raison critique). À partir de chacun de ces seuils s'est déployée une conception de la nature ultime de la raison, du rationnel. *Tous les savoirs actuels de l'éducation se rattachent, généalogiquement, à l'émergence de l'un ou l'autre de ces seuils.* Tous se comprennent eux-mêmes en s'interprétant à l'aide de l'une ou l'autre (ou : de l'une et l'autre) de ces grandes options.

Mais ce qui nous intéresse, répétons-le, ce n'est pas de procéder à une analyse épistémologique ou logique des savoirs de l'éducation. Nous souhaitons nous interroger sur leurs orientations praxéologiques, et ce à partir de leurs présupposés de base. Comment allons-nous procéder?

Nous allons traiter les savoirs de l'éducation comme des réponses rationnelles à la question suivante : *Pourquoi et commet éduquer*? Cette question, nous l'appellerons la *question directrice des fondements de l'éducation.* Adresser cette question aux savoirs de l'education, c'est les soumettre à l'obligation de légitimer l'ordre de raisons par lequel ils répondent justement à cette question.

La question directrice est une question rationnelle à la fois neutre et radicale. Neutre, car elle ne présume de rien. Radicale, car elle permet de remonter l'ordre des raisons jusqu'aux raisons ultimes. Elle opère par réduction et régression, jusqu'à atteindre les présupposés de base des savoirs. Cette opération réductrice et régressive a constitué le travail préalable à cette thèse. Ce sont ses résultats que nous allons présenter, en explicitant chacune des trois conceptions.

L'éducateur qui demande : *Pourquoi et comment éduquer?* doit s'attendre aujourd'hui à recevoir une pluralité de réponses, lui offrant une pluralité de raisons. Ce sont donc ces réponses et ces raisons que nous allons analyser, en les regroupant autour des conceptions fondamentales, porteuses de certitudes ou de présupposés statuant sur la nature de la raison éducative.

1.4 Le champ des fondements et sa constitution formelle

Nous aurons à définir, à la section 3, les conditions à partir desquelles s'articulent la problématique et la thématique de la rationalité au champ des fondements de l'éducation. Limitons-nous ici à indiquer schématiquement comment nous entendons procéder pour l'exposition des rationalités éducatives.

Traditionnellement, la raison éducative, c'est-à-dire l'ensemble des principes de base (présupposés ou certitudes) qui confèrent à l'éducation son ordre et son intelligibilité propres, a été systématiquement subordonnée à une raison considérée comme le paradigme du rationnel. Cette raison paradigmatique était censée fournir aux savoirs de l'éducation et aux éducateurs le cadre de légitimation rationnelle de la connaissance et de l'activité éducative, en d'autres mots, les certitudes rationnelles de base à partir desquelles était conçue l'éducation rationnelle[1].

À partir du seuil épistémique fondationnel grec, cette subordination a pris la forme canonique d'un rapport entre une raison fondatrice et fondante (philosophique, scientifique, théorétique, etc.) et une raison à fonder ou fondée (éducative, pédagogique, pratique, etc.). Un tel rapport, nous l'appellerons *rapport de fondation*. Considéré dans sa structure formelle, c'est-à-dire uniquement dans le type de relation que les savoirs de l'éducation entretiennent entre eux, sans égard à leur contenu et à leur domaine spécifiques, le champ des fondements de l'éducation est le champ où s'institue traditionnellement un tel rapport de fondation entre la raison éducative et une raison paradigmatique[2]. Ce rapport structure formellement les relations entre les savoirs de l'éducation, les savoirs des fondements de l'éducation et les savoirs qui, dans le cadre de chacune des conceptions de la raison, représentent le modèle de la connaissance rationnelle par

1 Cf. Section 3, où nous tâcherons de déterminer le statut de ces certitudes dans notre tradition.

2 Nous discuterons, à la section 3, de la conception des fondements de l'éducation véhiculée par les fondamentalistes contemporains, principalement anglo-saxons.

excellence. Cette structuration des relations entre savoirs se déploie comme une hiérarchie de savoirs, déterminée par le principe hiérarchique du degré de rationalité des savoirs en présence ou disponibles.

Le champ des fondements de l'éducation n'est donc ni une collection hétéroclite de savoirs, ni un ensemble de savoirs sans lien entre eux et simplement juxtaposés. En sa constitution même, il procède d'un rapport de fondation à partir duquel s'établit une hiérarchisation des relations entre les savoirs. Ignorer cette réalité, c'est ignorer le tout de notre tradition éducative occidentale : c'est ignorer qu'à chaque époque, la détermination de la raison, du rationnel, de la rationalité, implique et procède d'une hiérarchisation des formes de la connaissance, des types d'activité et même des genres (ou formes) de vie, qui leur sont rattachés.

La hiérarchisation des savoirs, de leur relation dépend en dernier ressort de la configuration et de la structuration du champ épistémique en son ensemble (la totalité des savoirs légitimes) et de la conception de la nature de la raison qui y domine. Dans le cadre de la raison philosophique classique et dans le cadre de la raison scientifique moderne, la configuration et la structuration du champ épistémique total ont donné lieu à une coordination hiérarchique des savoirs entre eux, selon le principe du degré de rationalité des savoirs. La détermination d'un tel principe a été donnée à son tour comme le résultat d'une opération intégralement rationnelle, c'est-à-dire fondée sur un examen rationnel de la raison par la raison, aboutissant à la formulation d'une idée de la nature de la raison légitime.

Nous appellerons *savoirs fondateurs* les savoirs qui, à chaque époque, fournissent les certitudes ultimes au sujet de la nature ultime de la raison. Ce sont ces savoirs qui s'accordent à eux-mêmes le droit et le pouvoir de procéder à une définition légitime de la raison. Dans notre tradition, ces savoirs sont la *science*. Au plan formel, la science est le savoir qui présente le plus haut degré de consistance interne, soit, anciennement, de cohérence discursive (analytique, dialectique), soit, dans les temps modernes, de cohérence logico-mathématique. Au plan du contenu ou de la connaissance effective, la science est le savoir de l'être ou du réel, donné dans sa consistance ontologique ultime: soit, antiquement, la structure d'ordre intelligible du cosmos (du tout) ou le principe méta-empirique et trans-empirique causant (créant, etc.) l'ensemble ordonné des êtres, soit, dans les temps modernes, la structure légale (les lois) du monde phénoménal, saisissable dans et par une expérience empirique possible.

La science est orientée par le projet de rendre raison de l'ordre du monde en sa réalité et sa vérité. Depuis les Grecs, c'est elle qui fournit les certitudes ultimes sur la rationalité du réel. Tout savoir lui est rationnellement subordonné. Les certitudes qu'elle fournit, nous les appellerons certitudes ontologiques[1]. Ces certitudes présentent le plus haut degré de rationalité. Leur production et leur validation servent de modèle à toute certitude dérivée. Elles nous informent ultimement sur la nature du milieu global de vie humaine, c'est-à-dire : la nature de la réalité dans laquelle nous vivons.

Il appartient traditionnellement à la science, aux savoirs fondateurs de statuer sur la nature de l'homme. La connaissance rationnelle du réel effectif est également connaissance de la réalité humaine. Les certitudes ontologiques sont solidaires des certitudes anthropologiques. Une telle solidarité exprime l'universalité de la raison et de la science. Dans le cadre de la science antique, l'*être* de l'être humain, objet de l'anthropologie (philosophie humaine[2]) est saisi, à sa position d'étant sensible inclus dans une nature, dans sa stature propre comme *être en relation* au principe premier du monde, c'est-à-dire au principe fondant l'intelligibilité du réel effectif en totalité. Un tel principe est le divin. L'homme est différent des étants sensibles, des êtres empiriques. Mais la différence humaine - ce par quoi l'homme est ce qu'il est : son essence ou forme - n'est pas obtenue ou déduite de l'observation des êtres empiriques. Elle donne lieu à un acte d'intellection rapportant l'humain au divin. La différence humaine se comprend sur le fond d'une certaine identité entre l'homme et dieu. Dans l'homme, la pensée rationnelle pure exprime cette identité[3]. Dans le cadre de la science moderne, l'*être* de l'être humain est saisi simultanément comme phénomène à connaître et donc soumis aux lois de la nature (lois mécaniques, physiologiques, psychologiques, etc.) et comme être à la source du sens dans le monde, et donc infiniment plus digne que tout phénomène et autre que lui. À la fois objet de la science et sujet de la science, l'homme se connaît comme un objet et se comprend comme un sujet. Comme objet, il est soumis aux lois de la nature; comme sujet, il se soumet à ses propres lois, c'est-à-dire à des règles concernant sa stature humaine sans rapport à la nature. Ces règles émanent de sa liberté, c'est-à-dire non pas de son arbitraire, mais de sa volonté autonome et rationnelle raisonnable[4].

1 Il va sans dire que nous n'identifions pas pour autant les sciences modernes de la nature à des ontologies (cf. Section 5). Nous parlons de certitude ontologique, dans la mesure même où la science antique et la science moderne visent en commun la connaissance de ce qui est, bref, du réel effectif.

2 Aristote. *Éthique*, livre 10.

3 Cf. Section 4.

4 Cf. Section 5.

En éducation, nous appellerons *savoirs fondamentaux* les savoirs qui fondent et dérivent leurs certitudes de la science onto-anthropologique. Les savoirs fondamentaux de l'éducation ne sont jamais, traditionnellement, des savoirs dont le domaine d'investigation se limite à l'éducation : ils fondent l'éducation mais ne sont pas fondés uniquement sur elle. Ils subordonnent la connaissance de l'éducation à des principes qui ne sont pas tirés de l'éducation. Tout savoir de l'éducation sommé de légitimer son ordre de raisons se réfère et doit se référer à la raison scientifique fondée par la science canonique. À chaque époque, l'idéal, réalisable ou non, des savoirs de l'éducation est la science, considérée comme le modèle de la connaissance rationnelle.

En éducation, nous appellerons savoirs fondés les savoirs qui se règlent, dans le procès de connaissance, sur les principes légitimés par les savoirs fondamentaux, eux-mêmes dérivés des certitudes rationnelles déterminées par les savoirs fondateurs. Les savoirs fondés contemporains sont les sciences de l'éducation. Tout savoir fondé peut être sommé de mobiliser, par réflexion, un savoir fondamental de lui-même, en se rattachant à l'un ou l'autre des savoirs fondamentaux. Une philosophie de l'éducation quelconque peut être sommée de se rattacher à une philosophie générale, elle-même porteuse d'une idée de la philosophie et de la rationalité philosophique. Une sociologie de l'éducation peut être sommée de se rattacher à une théorie sociologique, elle-même porteuse d'une idée de la sociologie comme science de la rationalité de la réalité sociale. Une technologie de l'éducation peut être sommée de se rattacher à la connaissance de la technicité, elle-même porteuse d'une idée de la réalité technologique, de son statut, etc.

Le champ des fondements de l'éducation se caractérise donc par ces rapports de fondation entre savoirs fondateurs, fondamentaux et fondés. *Dans notre tradition, la connaissance rationnelle de l'être humain et de son milieu de vie permet ultimement de répondre au pourquoi et au comment éduquer.* Pour se comprendre elle-même, la raison éducative a dû et doit encore mobiliser une raison statuant sur la nature de l'homme et de la réalité. L'ordre et l'intelligibilité de l'activité éducative sont systématiquement solidaire de l'ordre et de l'intelligibilité de l'*être* de l'être humain et de la *nature* de la réalité. Or ceux-ci ne sont pas du ressort des savoirs de l'éducation, mais des savoirs qui, à chaque époque, sont fondamentaux et fondateurs. Ce sont ces derniers qui fournissent les certitudes rationnelles ultimes sur la nature de l'homme et le réel de la réalité. Fonder la pratique éducative sur de telles certitudes est l'objet traditionnel des fondements de l'éducation. Ils répondent alors au pourquoi éduquer et fournissent des certitudes de base pour l'orientation du comment éduquer.

Notre exposition des rationalités éducatives tiendra donc compte des certitudes anthropologiques (la nature de l'homme) et des certitudes ontologiques (nature du milieu de vie), à partir desquelles, dans chacune des conceptions de la raison éducative est déterminée la rationalité de l'éducation en son pourquoi et son comment.

Nous nous permettons de repousser à la deuxième partie de la thèse la définition des rationalités et l'explication des certitudes de base. Nous pensons en effet que la compréhension des rationalités et de leurs orientations praxéologiques passe obligatoirement par leur exposition complète. Il est donc inutile de procéder à un résumé : il n'y a pas de résumé en philosophie.

La tâche qui nous attend est donc la suivante : interpréter notre tradition éducative à partir des conceptions de la raison qu'on y rencontre; dégager le rapport de fondation entre les divers savoirs fondateurs, fondamentaux et fondés, en explicitant leurs certitudes de base et en montrant leur solidarité systématique; enfin, indiquer en quel sens ces certitudes permettent de concevoir une action éducative spécifique et légitime dans chaque cas.

Cette tâche, si elle implique une référence à des textes datés et situés historiquement, ne se veut en aucune façon une analyse historique des idées qui se sont succédées dans notre tradition éducative. Elle vise exclusivement à comprendre et à faire comprendre l'unité systématique entre les réponses rationnelles *au pourquoi et au comment éduquer* et les certitudes philosophiques, scientifiques et critiques fondant la possibilité de ces réponses. Elle est donc une tâche "logique", au sens que Eric Weil donne à ce mot, dans sa *Logique de la philosophie* : compréhension des catégories à partir desquelles et dans lesquelles les hommes agissant comprennent leur monde, en s'y orientant et pour s'y orienter[1].

Mais avant de l'entreprendre, deux tâches préliminaires nous attendent : 1- montrer en quoi le problème et le thème de la rationalité s'articulent spécifiquement à l'éducation contemporaine; 2- définir le champ et le concept de fondements de l'éducation, dans la perspective d'une telle articulation. Les deux prochaines sections sont consacrées à ces tâches. La première (section 2) s'efforce de montrer que la pratique éducative contemporaine, conçue comme unité des savoirs et des actions rationnelles, soulève, de façon radicale, la question des enjeux actuels de la rationalité et de l'action rationnelle. Nous tenterons de rompre avec la subordination traditionnelle de la

1 Weil, E. (1950). *Logique de la philosophie*. Paris : Vrin.

raison éducative, en établissant son statut critique face à la rationalisation. La seconde (section 3) visera à établir le statut de la réflexion au sujet des fondements de l'éducation. Nous tâcherons de montrer que la réflexion fondamentale en éducation procède d'une crise des certitudes rationnelles traditionnelles orientant la pratique éducative. La pensée des fondements est une pensée en perte de certitudes. Elle s'enracine dans le constat d'une désorientation éducative face à la pluralité des raisons de notre tradition.

SECTION 2

LE PROBLÈME DE L'ARTICULATION ENTRE RATIONALITÉ ET ÉDUCATION

2.1 Préambule

Cette seconde section tente de décrire, de manière à la fois générale et synthétique, l'un des phénomènes fondamentaux caractéristiques de la modernité, à savoir l'unité désormais inextricable de la connaissance et de l'action, de la raison théorique et de la raison pratique. Cette description vise essentiellement à dégager l'arrière-plan conceptuel à partir duquel va se déployer ensuite notre réflexion sur les fondements de l'éducation contemporaine et leur articulation à la rationalité.

Ramenée à ses traits formels essentiels, l'éducation actuelle se distingue des éducations passées ou traditionnelles, d'une part, par son insertion dans de vastes complexes institutionnels et étatiques qui assurent et règlent son fonctionnement, et d'autre part, par son intégration croissante dans la sphère des pratiques scientifiques, des discours savants et des actions en principe calculées.

Sans être lui-même un savant ou un chercheur, l'éducateur contemporain s'inspire de la pensée scientifique. Formé aux sciences de l'éducation ou à d'autres disciplines scientifiques ou savantes, son action s'inscrit dans des chaînes d'actions élaborées par des spécialistes, lesquels oeuvrent à l'intérieur de programmes, de cadres et d'institutions fonctionnels, soumis aux principes rationnels de la gestion efficace et ordonnée[1].

Il va de soi que ce processus d'institutionnalisation et de rationalisation ne se limite aucunement à l'éducation. Bien au contraire, il apparaît aujourd'hui comme un phénomène global extrêmement complexe et qui affecte en profondeur l'ensemble des activités humaines. Certes, l'unité de la connaissance et de l'action semble réalisée très inégalement selon les cultures, les sociétés ou les domaines particuliers de l'intervention humaine. Tous les hommes ne sont pas contemporains les uns des autres. D'aucuns vivent déjà à leur aise dans les temples artificiels et profanes de la haute technologie, alors que d'autres, dans de simples cabanes, adorent toujours quelque idole champêtre. Par ailleurs, la mise à l'ordre des actions humaines par le biais de la pensée calculatrice

---

1 Bien sûr, la gestion efficace et ordonnée du complexe institutionnel peut se traduire pratiquement par des mesures inefficaces et désordonnées. Les institutions éducatives ne sont pas des laboratoires. Toutefois, même si l'efficacité et l'ordre ne se réalisent que partiellement, ils restent les principes directeurs et normatifs de la gestion institutionnelle. Lorsqu'on critique l'inefficacité et le désordre, on réclame un surcroît d'efficacité et d'ordre.

rencontre çà et là de vives résistances, sans parler de ces convulsions anarchiques qui surgissent parfois au sein même des projets les mieux ordonnés[1].

Néanmoins, l'unité complexe de la connaissance et de l'action doit être considérée comme l'un des phénomènes *émergents* exemplaires de la modernité, voire de la "post-modernité"[2]. Comprendre notre monde, c'est d'abord admettre que la compréhension est devenue aujourd'hui l'instrument principal de la transformation du monde. L'homo sapiens et l'homo faber se sont fusionnés en une seule créature. Les effets d'une telle osmose n'ont pas fini de nous étonner et de nous alarmer.

On peut admettre ici sans plus de discussion que ce qu'on appelle éducation relève de l'activité et de l'action humaines. Avant d'être transmission de connaissances, formation à la culture et à ses normes, l'éducation est activité et interaction entre humains. Au plan social, elle est cette action permanente et continue exercée par les adultes sur et avec les enfants, et destinée à les intégrer à la vie de la communauté. Dans la perspective d'une anthropologie philosophique, on peut concevoir la dimension active de l'éducation, en prenant en considération ce phénomène : l'*être* de l'être humain requiert intervention et assistance des autres humains, pour accéder à l'existence proprement humaine. Chez l'homme, naître et être ne coïncident pas. Le fait de la naissance, comme fait biologique rendant compte de l'apparition d'un nouvel être dans le monde, ne suffit pas à déterminer l'appartenance de l'homme au monde humain. Entre la naissance biologique et la formation d'un être humain opère cette médiation qu'est la relation des adultes et des enfants. Entre ma naissance et mon humanité intervient autrui, qui doit reconnaître en moi autre chose qu'une créature biologique et qui doit prendre sur lui de me prêter assistance. Or ces deux devoirs ne sont aucunement des lois biologiques; ils supposent chez autrui une "bonne volonté" à mon endroit[3]. Il suffit que cette bonne volonté fasse défaut, pour que mon humanité soit en question, comme le montre la question si controversée de l'avortement.

L'homme est un animal qui a besoin des autres pour ne pas être un animal. Entre l'animalité et l'humanité, entre la nature et la culture, c'est le rapport de l'homme à ses semblables qui assure la possibilité d'un passage, d'une transition. Avant d'être

---

1 Le leitmotiv des technocrates, "tout est sous contrôle", tient de plus en plus du voeu pieux, à mesure que s'accroît le champ d'intervention scientifique et technologique. Il suffit de penser aux problèmes que pose actuellement le traitement des déchets atomiques, pour se rendre compte du caractère aléatoire et limité des mesures de contrôle technique de la technique. Il n'existe pas de police d'assurance lorsqu'on parle en termes de temps de temps géologique et d'éco-système terrestre.

2 Lyotard, J.F. (1984). *La condition post-moderne*. Paris : Gallimard.

3 Une "bonne volonté", ou si on préfère, une disposition culturellement déterminée et intériorisée.

substance, sujet, c'est-à-dire un être autarcique, l'homme est par les autres et avec les autres. C'est la socialité, comme assistance à autrui dans son être humainement démuni, qui fonde la possibilité ultérieure de la subjectivité. J'aurai un jour la possibilité de dire "je pense", parce que d'autres ont pensé à moi autrement qu'à un je maître et sûr de lui. L'ego cogito cartésien est oubli de l'histoire des relations de l'homme sans je avec autrui.

Dans notre tradition, l'interaction éducative a été conçue sous le modèle général de l'art (technè). Depuis les Grecs, nous appelons art l'action orientée par un modèle préconçu, à partir duquel l'agent oriente sa production finalisée, dont le terme est un produit idéalement conforme au modèle[1]. L'art, ainsi défini, appartient au domaine de l'activité poétique, c'est-à-dire au sens large de l'activité productrice.

L'activité poétique a été conçue à son tour sous le modèle de la nature et en relation mimétique avec elle. L'action de l'artisan imite la genèse des êtres naturels. Ce qui la distingue d'elle, c'est que ces derniers ont en eux-mêmes le principe de leur propre animation, alors que les produits de l'art sont des artéfacts, des êtres inanimés dont le principe producteur est l'agent, l'artisan[2].

En définissant l'éducation comme art (technè), notre tradition la définit du même coup comme activité rationnelle, fondée sur la connaissance du modèle à réaliser et orientée selon un schéma téléologique moyen-fin. Mais à la différence de la technè artisanale, la technè éducative opère sur un être animé, naturel, vivant, humain. C'est pourquoi l'éducation rationnelle exige une connaissance anthropologique de l'être véritable de l'homme. Cette connaissance a été conçue comme savoir de l'essence ou de la forme humaine. En possession de ce savoir et orienté selon le modèle qu'est l'essence ou la forme, l'éducateur agit sur l'éduqué, de telle sorte que son action imite la genèse naturelle de l'humain[3]. Seule cette action conforme à l'action de la nature en l'homme permet d'éviter l'artificialité qui menace toute technologie. L'agir éducatif est ce qui fonde la non violence de l'éducateur face à l'éduquer; elle seule permet d'échapper à l'artificialité, c'est-à-dire à l'imposition, à l'homme, d'une forme qui le dénaturerait.

Nous exposerons, à la section 4, les certitudes ontologiques et anthropologiques qui sous-tendent cette conception de l'action éducative comme art. Pour l'instant, soulignons simplement que l'action éducative et sa conception sont, à chaque époque, inséparables des conceptions et des formes de l'action. En tant qu'activité, l'éducation

---

1 Platon. *La République*, livre 10, p. 596 a et suiv. Aristote. *Éthique à Nicomaque*, livre 1.
2 Aristote. *Physique*, livre 2.
3 Saint Thomas d'Aquin. *Le maître*. Montréal : Éditons CPP, 1941.

contemporaine est conçue sous divers modèles. L'éducateur est tantôt assimilé au travailleur, au technicien, tantôt au savant, au professionnel. L'interaction humaine est tenue de se conformer à l'action sur la nature, sur les objets, sur les phénomènes. Entre les adultes et les enfants interviennent des schémas d'activité conçus pour l'action instrumentale sur le monde non-humain. Le rapport de l'homme à ses semblables est assimilé au rapport de l'homme aux choses. Dès maintenant se posent les problèmes éthiques de la manipulation technologique du matériau humain. L'humanité d'autrui cesse de renvoyer à une essence, à une nature; elle tombe sous le coup d'une action non orientée par une quelconque idée de nature.

L'action sur la nature, l'action sur et dans la société, l'action sur et avec l'homme s'ordonnent aujourd'hui sur le principe d'une unité recherchée et voulue entre savoir et action. Cette unité est celle de la rationalité en action, de la raison devenue agissante, opératoire, efficace.

Décrire cette unité dans la perspective d'une compréhension des enjeux de la rationalité en éducation, tel est l'objet de cette section. Nous tenterons de faire ressortir un certain nombre de traits particulièrement exemplaires concernant la rationalité et l'action rationnelle. Ces traits nous serviront ensuite à dégager l'idée d'un processus global (la dissociation), à partir duquel la raison éducative sera interprétée.

Soulignons enfin que notre description ne prétend pas rendre compte de tous les phénomènes en cause. Elle vise plutôt à cerner des tendances et les principes qui les orientent. Il n'existe pas de théorie unitaire de la modernité et de la rationalité; c'est pourquoi toute description est condamnée à identifier un ordre de phénomènes parmi d'autres et à le rendre signifiant. Notre approche entend donc se restreindre à un ordre de phénomènes et de problèmes, destiné à mettre en évidence les possibles enjeux de la rationalité pour l'éducation. Ces enjeux tournent, selon nous, autour du problème central de la rationalisation de l'activité éducative. En éducation, la rationalité devient problématique, dans la mesure où elle quitte le plan des principes et se déploie dans la sphère des actions éducatives, qu'elle prétend dès lors orienter pratiquement. Mais avant d'aborder ce problème, il est nécessaire de situer la rationalisation de l'éducation dans le contexte plus large de l'unité de la connaissance et de l'activité rationnelle. Les premiers chapitres de cette section sont consacrés à cette tâche.

2.2 Raison et action : l'émergence de l'unité

Depuis à peu près deux siècles, les recherches philosophiques se sont développées dans deux directions apparemment contraires. D'une part, la philosophie s'est présentée comme réflexion théorique sur la connaissance instituée, principalement le savoir scientifique et les méthodes rationnelles. D'abord critique (Kant), cette orientation est devenue par la suite positive et positiviste, et enfin, descriptive et normative[1].

Ce courant philosophique, s'avouant incapable de comprendre les questions traditionnelles de la philosophie classique ou refusant une pertinence logique à ces questions, a pris pour objet de ses efforts la connaissance elle-même et sa figure la plus achevée et la plus sûre, la science. La philosophie est devenue ainsi connaissance des savoirs scientifiques et de la rationalité scientifique. Ses questions ont été : Qu'est-ce qu'une science? Qu'est-ce qu'une théorie, un modèle, une proposition scientifiques? Qu'est-ce qu'une méthode? Qu'est-ce qu'un jugement? Etc.

D'autre part, la philosophie s'est également présentée comme réflexion sur l'action (praxis), principalement l'action politique et l'action sur autrui. D'abord historico-métaphysique (Hégel), cette orientation est devenue par la suite pratique et politique, et enfin, devant l'inversion monstrueuse de ses idées émancipatrices, elle s'est lentement transformée en éthique de la responsabilité individuelle et en critique réactive[2]. Ses questions ont été : Comment transformer le monde humain? Comment concilier l'individuel et le collectif? Etc.

Ces deux grandes orientations philosophiques, que nous avons présentées ici de façon extrêmement schématique, ont produit des oeuvres et des analyses souvent remarquables, et dont la pensée contemporaine s'inspire encore directement. De plus, elles ont exercé l'une sur l'autre de multiples effets et se sont influencées réciproquement[3]. Toutefois, notre siècle poussant ses années, ses espoirs et ses affres, il est apparu avec une évidence toujours plus grande que l'un des enjeux vitaux de notre

---

1 Pour une synthèse critique de cette tradition, cf. Meyer, M. (1979). *Découverte et justification en science. Kantisme, néo-positivisme et problématologie*. Paris : Klincksieck. Kolokowski, L. (1976). *La philosophie positiviste*. Paris : Denoël. Habermas, J. (1976). *Connaissance et intérêt*. Paris : Gallimard.

2 On peut parler aujourd'hui de l'éclatement des grands projets (théoriques et pratiques) d'émancipation de l'homme collectif et individuel. Nos utopies fin-de-millénaire ont la veine sèche.

3 Par exemple, la volonté des marxistes de donner à leur doctrine une base scientifique, en fondant une science de la société, de l'histoire et de la révolution. Luttes de la science et science des luttes, c'est tout un.

temps n'était ni la connaissance, ni l'action, mais bien plutôt l'action de la connaissance et la connaissance de l'action.

Les antiques séparations entre théorie et pratique, théoria et praxis, contemplation et action, qui remontent aux Grecs, ont cessé de correspondre à la réalité de notre temps[1]. Nous vivons autre chose et cette autre chose ne se laisse pas aisément penser dans le langage et les catégories dichotomiques hérités de la tradition. Rappelons d'abord succinctement les "idées-forces" de cette tradition.

L'idée antique - grecque - de la science, c'est-à-dire de la philosophie, est inséparable des catégories mentales et des attitudes existentielles propres au contexte culturel d'où elle origine. Au sein de ce contexte, on peut identifier deux attitudes fondamentales de l'homme : le *savoir* et le *faire*. Ces deux attitudes donnent lieu à une catégorisation hiérarchique des formes du savoir et du faire. De plus, le savoir et le faire sont en relation hiérarchique l'un par rapport à l'autre. Certains penseurs subordonnent le faire au savoir, alors que d'autres privilégient le faire, notamment l'action politique (par exemple, les Sophistes).

Ces deux attitudes renvoient à une image générale du monde et de l'homme. Cette image est dichotomique : elle établit une nette séparation entre la nécessité et la contingence. Une telle séparation a une portée cosmologique, ontologique et anthropologique. Au plan cosmologique, le monde est divisé en régions : région des êtres nécessaires, immortels, célestes et région des êtres contingentes, mortels, terrestres (sublunaires). Au plan ontologique, le réel est divisé en réalité substantielle, formelle, essentielle et en réalité accidentelle, matérielle, en devenir et susceptible d'une corruption. Au plan anthropologique, l'homme vit dans le monde de la contingence, mais il a la faculté intellectuelle d'accéder au monde de la nécessité, à son ordre et à son intelligibilité cosmiques et ontologiques.

Le savoir porte sur le nécessaire; le faire a rapport au contingent. Le degré de rationalité du savoir est déterminé par le degré de nécessité de son objet. La connaissance par sensation est le degré le plus bas du savoir, car elle a affaire au changement permanent des êtres, à commencer par les changements qui affectent l'homme sentant lui-même[2]. La connaissance la plus haute est la connaissance purement

---

1 Sur les différences entre les conceptions antiques et modernes du rapport théorie-pratique. Arendt, H. *La condition de l'homme moderne*. Paris : Calmann-Lévy, 1961. Lobkowicz, N. (1967). *Theory and Practice*. Notre Dame : University of Notre Dame Press.

2 Cf. Théétète, où Platon discute du statut de la sensation en tant que moyen de connaissance.

intellectuelle des réalités purement intelligibles. Cette connaissance relève de l'intuition; elle permet d'accéder directement au principe logique et ontologique qui fonde la nécessité.

Le degré de rationalité du faire est déterminé par son degré d'adéquation à la nature de l'agent et de l'activité. Le faire se divise en deux grandes formes : pratique et poétique. Le faire poétique englobe les activités productives, c'est-à-dire les activités qui, à leur terme, engendrent un produit, un artéfact. Le faire pratique englobe les activités dont le déploiement est leur propre fin. De façon générale, les Grecs ont subordonné le faire poétique au faire pratique. Ils ont subordonné le technicien au politique, la production à l'action, le travail au loisir. L'activité pratique se suffit à elle-même; avec elle s'affirme la maîtrise de l'homme sur lui-même, son autarcie. Dans l'activité pratique, l'homme agissant déploie ses propres vertus naturelles, morales ou intellectuelles.

Cependant, poétique ou pratique, l'activité humaine a affaire au contingent. C'est pourquoi le rapport entre savoir et activité est par définition problématique. En effet, l'homme agit dans la contingence mais connaît le nécessaire. Comment alors la science peut-elle lui dicter son action? Deux perspectives sont possibles[1]. La première, socrato-platonicienne, propose une science de l'action pratique vertueuse, où l'agent est informé par la connaissance des Essences, qui lui servent de modèle pour son agir. Cette perspective aboutit concrètement à la négation des activités humaines réelles, livrées à la contingence, au profit d'une techné politique, par laquelle le roi-philosophe organise l'ordre de la Cité, en le copiant sur l'ordre éternel des Essences. La seconde perspective, aristotélicienne, propose une intelligence de l'action vertueuse, où l'agent cesse de se comporter en savant, pour agir en homme simplement prudent. Il reconnaît le caractère essentiellement contingent de l'action humaine, irréductible à une science des Essences et s'en remet donc à cette sagesse qu'est la prudence, l'intelligence calculatrice inspirée par la droite raison.

Toutefois ces deux perspectives, si elles diffèrent sur le rapport du savoir à l'action, l'une prônant une sagesse théorique et l'autre une sagesse pratique, ont néanmoins en commun deux certitudes fondamentales. La première concerne la supériorité du savoir sur le faire et donc la supériorité de la vie théorétique sur la vie pratique ou poétique. L'homme pensant est supérieur à l'homme agissant, car, par la pensée pure, il

---

1 Cf. Aubenque, P. (1965) *La prudence chez Aristote*. Paris : Vrin.

accède à la connaissance de la nécessité, c'est-à-dire de l'ordre intelligible du monde. La seconde certitude concerne le statut et la portée de l'action humaine. En regard de la nécessité, l'action humaine atteste la précarité ontologique du monde humain livré en partie à la contingence. L'homme agit parce que son monde est lacunaire; il doit prendre des initiatives parce que son monde contient de l'inachevé et de l'imparfait. L'action humaine n'a donc pas de valeur en soi; elle tire sa valeur par comparaison à la nécessité, qui lui fournit son principe et sa fin.

La portée de l'action humaine est de se conformer à l'ordre de la nécessité. L'homme agissant ne se propose pas de refaire le monde mais de s'y conformer selon la nécessité, que seule lui découvre la pensée pure. L'ordre cosmique, ontologique, anthropologique précède l'action, et la fin de l'action est de reproduire cet ordre. C'est pourquoi l'action vertueuse (rationnelle et raisonnable) a pour modèle la nature nécessaire : elle ne vise pas à créer du nouveau, du neuf, mais à se conformer à l'ordre naturel des choses. L'homme agissant se meut au plan de la contingence; mais dans la mesure même où il est informé par la science, dont l'objet est le nécessaire, il sait que le but de l'action est de produire une condition humaine débarrassée, dans la mesure du possible, du contingent. Cette condition est réalisée en partie dans la vie de l'esprit : l'homme pensant, le sage, imite le divin.

Cet ensemble de représentations (nécessité et contingence, savoir et faire, supériorité du savoir sur le faire, supériorité du savoir théorique sur les autres formes de savoir, supériorité de l'action pratique sur l'action poétique, préséance logico-ontologique de l'ordre sur l'action, etc.) va déterminer à long terme, en Occident, la conception des rapports entre la connaissance et l'action, et leur statut respectif.

Chez Platon et Aristote, la supériorité du savoir sur le faire est clairement affirmée; cependant, elle est atténuée, à cause de l'importance que tous deux accordent à l'activité politique. Dans le monde de la contingence, l'action politique est la plus haute forme de l'activité humaine. Cette idée sera reprise par les penseurs romains. Cependant, la fin de la Cité grecque antique va cristalliser et durcir la distance entre savoir et action. La disparition de la Cité comme espace politique d'action va entraîner une disqualification progressive de l'action politique. Chez les Stoïciens, c'est l'action éthique de l'homme sur lui-même et avec son semblable qui va occuper le devant de la scène. Le sage a pour domaine non la Cité mais le monde, au sein duquel il est appelé à jouer un rôle personnel selon la nécessité. Or le monde est raison et la mission du sage est de se conformer à la rationalité du réel absolu.

Le Christianisme va reprendre à son compte cet ensemble de représentations, en accentuant la supériorité de la vie contemplative sur la vie active. Il apporte cependant avec lui des éléments neufs, étrangers à la pensée grecque, à commencer par son anthropologie, dominée par l'idée de liberté intérieure, de responsabilité et de salut personnel. Vivant non dans un cosmos parfait et achevé, mais dans une histoire, l'homme chrétien est source d'initiative. Mais cette initiative est d'abord tournée vers lui-même, comme homme en relation à Dieu. Le savoir fondamental est théologique et l'activité fondamentale est le dialogue de l'homme à Dieu (prière, contemplation). La véritable liberté est l'obéissance au Seigneur et aux décrets de la Providence. Le monde est réglé par la volonté divine, inscrutable en ses fins. Il est donc absurde de vouloir le refaire.

On s'entend aujourd'hui pour dire que ces représentations traditionnelles de l'activité et du savoir rationnels, telles qu'elles furent ébauchées, formulées et systématisées au cours de l'Antiquité classique et du Moyen Âge, ont cessé de correspondre, disons depuis le 17e siècle, aux tendances profondes des savoirs modernes. Certes, ces représentations ont continué et continuent sans doute encore à jouer un rôle régulateur et normatif dans l'évolution des savoirs. Par exemple, le concept moderne de vérité ou l'idée de théorie se rattachent encore significativement aux notions antiques[1].

Néanmoins, si les filiations sont nombreuses, les ruptures, elles, s'avèrent autrement plus décisives. En effet, la science moderne (certains diraient : la science tout court) semble liée fondamentalement à l'action et non à la vision ou à la contemplation. La rationalité scientifique se déploie aujourd'hui sous forme d'activités organisées sous l'égide d'une théorie-instrument, d'une méthode d'intervention et d'un programme de prévision. Sa puissance se manifeste par l'organisation technique des conditions de validation et d'observation et dans le calcul prévisionnel des effets. Bref, la science agit, elle s'élabore en transformant le donné, en l'organisant, en l'épurant. Les théories formelles, telles la mathématique, la logique, jouent également un rôle direct et actif, en fournissant aux recherches empiriques des modèles capables de rendre compte de la complexité structurale de la réalité[2]. La recherche dite fondamentale a également une

---

1 Sur "l'histoire" du concept de vérité, cf. Heidegger, M. (1968). *Question I*. Paris : Gallimard; id. (1943). *De l'essence de la vérité*, pp. 159-194.

2 En fait, depuis Newton, qui élabora lui-même les instruments mathématiques pour sa physique (calcul différentiel et intégral), les mathématiques sont toujours en avance sur l'empirie. Même les théories mathématiques les plus abstraites s'avèrent finalement "recyclables" dans le processus de la recherche expérimentale.

valeur pratique. À vrai dire, la vieille dichotomie science fondamentale/science appliquée n'a plus guère de sens aujourd'hui, car tout résultat scientifique est susceptible d'être intégré, par des médiations techniques, dans un processus de transformation et de manipulation de la réalité.

Les fondateurs de la science moderne, les Galilée, Bacon, Descartes, etc., avaient déjà entrevu ce fait d'une portée immense : la science nouvelle, unifiant le projet d'une mathesis universalis avec les travaux pratiques des artisans et des ingénieurs renaissants, allait être un formidable moyen d'action de l'homme sur la nature et le monde humain. La célèbre onzième thèse de Marx sur Feuerback, "les philosophies n'ont fait qu'interpréter le monde, ce qui importe, c'est de la transformer"[1], ne fait au fond que reprendre le projet initial de la raison scientifique moderne, en l'appliquant au social et au devenir historique.

La jonction et bientôt la fusion entre savoir et action n'ont pas été des phénomènes instantanés, loin de là. L'une et l'autre exigeaient une refonte en profondeur, tant de la société que des mentalités. L'émergence d'une rationalité scientifique en prise directe sur le monde coïncide historiquement avec la création d'une immense boucle de rétro-action (feed-back) sociale, entre a) une industrie capable d'assimiler à haute vitesse les créations technologiques, b) un État suffisamment puissant pour régler et organiser le flux de la circulation sociale dans une société décompartimentée, c) l'intégration massive de la recherche scientifique dans des institutions pourvoyeuses de fonds et de programme et, enfin, d) l'éclatement des idéologies et des normes traditionnelles, au profit de nouveaux modes de savoir-penser, de savoir-vivre et de savoir-agir[2].

Toutefois, il est sans doute permis de penser que ce n'est véritablement qu'après la deuxième guerre mondiale qu'on prit clairement conscience de la "puissance du rationnel"[3]. L'emploi final d'une technologie de haute destructivité ouvrit les yeux des plus bornés. L'explosion d'un "mini-soleil" à l'intérieur de l'espace terrestre illumina d'un

---

1 Marx (1968). *L'idéologie allemande*. Paris : Éditions Sociales, p. 34.

2 Autrement dit : convergence entre l'industrialisation, l'étatisation, l'institutionnalisation et la "pragmatisation" des pratiques, des conduites et des valeurs. Tous ces phénomènes sont bien sûr encore en cours de transformation : voir à ce sujet, Freitag, M. (1986). *Dialectique et société*, tome 1, *Introduction à une théorie générale du symbolique*, tome 2. *Culture, pouvoir, contrôle. Les modes formels de la reproduction de la société*. Montréal : Éditions Saint-Martin.

3 Expression que nous empruntons à Janicaud, D. (1985). *La puissance du rationnel*. Paris : Gallimard.

sombre éclat la victoire alliée. Désormais plus rien ne serait comme avant. Les fils qui nous rattachaient au passé, déjà aux trois-quarts usés, furent définitivement rompus. Entre un passé en train de s'estomper et un avenir problématique, ne demeure qu'une seule chose : le présent. Nous y sommes.

2.3 Raison et action : conséquences de l'unité

Un certain nombre de phénomènes semblent désormais incontestés et incontestables.

A - Ce qu'on appelle la rationalité ne peut plus être considéré comme une attitude d'esprit ou une faculté, ni même comme un corpus de connaissances articulées en système et en disciplines. Il s'agit d'un phénomène historique et socio-culturel d'une immense ampleur et dont les ramifications sont multiples. Économie, politique, culture, vie quotidienne, etc. sont lentement soumis à un quadrillage systématique et à une organisation à prétention rationnelle. Des phénomènes, qu'on pouvait jadis qualifier d'irrationnels, tels les guerres, les génocides, etc., tombent directement sous la coupe d'une rationalité qui ne lésine sur aucun moyen, une fois la fin posée[1]. La "solution finale" préconisée par les fascistes au "problème juif", les camps de la mort mis sur pieds par la Guépéou revêtent un caractère particulier hallucinant, parce qu'ils exigent précisément une rationalisation de la mort en termes de gestion industrielle[2]. Les régimes totalitaires appliquent une logistique scientifique au traitement du "matériau humain". À un autre niveau, mais selon une logique analogue, le procès productif développe l'exploitation des ressources terrestres à un degré jamais vu, en appliquant les techniques les plus sophistiquées et en organisant les forces productives selon des schémas hautement calculés. La rationalisation économique obéit-elle aussi au critérium du succès. Une fois la fin posée, les moyens en découlent rationnellement. Certes, les consé-

1 Sur les rapports entre violence et rationalisation. Arendt, H. (1972). *Le système totalitaire*. Paris : Seuil. Michaud, Y. (1978). *Violence et Politique*. Paris : Gallimard.

2 Le fascisme allemand (6 millions de juifs exterminés) et le stalinisme (30 millions de personnes) restent incompréhensibles, si on se contente de les penser en termes de folie meutrière ou de déchaînement. L'un et l'autre supposent 1- l'engagement volontaire d'une collectivité, 2- la mise sur pieds d'un complexe industriel et gestionnaire d'extermination, 3- une division et une spécialisation des fonctions et des tâches organisée en vue d'un rendement efficace de la destruction, 4- l'emploi d'une logique implacable face au traitement du matériau humain. Un éducateur incapable de comprendre pourquoi et comment des millions d'hommes *éduqués, instruits, cultivés*, se sont transformés en bourreaux, peut-il comprendre le sens de sa propre action?

quences à long terme, la possibilité d'une destruction du site terrestre, ne sont jamais envisagées, puisqu'ils relèvent de l'incalculable, qui échappe par définition au rationnel.

La rationalité se déploie sous forme d'actions et de chaînes d'actions, empruntant des médiations concrètes et matérielles (des techniques), qu'elle organise en système d'effets, eux-mêmes créateurs d'un environnement global. Il importe assez peu finalement de savoir si la rationalité a raison ou si elle a la Raison pour elle. La rationalité ne peut plus être traduite au tribunal d'une Raison supérieure, critique et située en dehors de la sphère des actions. La perspective classique, transcendantale et critique (kantienne) n'offre plus aucune ressource.

"Parce qu'elle a engendré une sorte de projection extérieure, sous la forme d'un corps d'appareillages et de pratiques dans lesquels nos existences sont prises comme malgré elles et qui déterminent de façon immédiate les modes de vie, et de façon médiate les représentations et les systèmes de valeurs"[1], la rationalité impose à toute réflexion qui la prend pour objet, l'obligation incontournable d'envisager ses effets existentiels, sociaux, culturels et autres. Bref, réfléchir sur la rationalité, c'est réfléchir essentiellement sur sa puissance pratique[2]. La réflexion, en tant que démarche rationnelle et raisonnable, ne dispose d'aucune île déserte où elle pourrait se réfugier et réfléchir calmement. Elle est irrémédiablement engagée dans un corps à corps avec son objet.

B - L'activité scientifique constitue le fer de lance de la rationalité. Elle sert de modèle normatif à toutes les entreprises de rationalisation des activités humaines. Elle joue en quelque sorte le rôle d'un superparadigme sur lequel s'alignent discours et pratiques pour fonder leur légitimité. Superparadigme, car ses impacts et son attirance se font sentir bien au-delà d'elle-même et du cercle relativement étroit de la communauté scientifique. La science n'a rien d'un instrument, car elle modifie et ses utilisateurs et leur milieu. Elle exerce un effet de retour global et complexe sur l'environnement humain au sein duquel elle s'enracine. C'est pourquoi, comme nous le disions au point précédent, il est devenu à peu près impossible de la distinguer de ses effets. La même remarque vaut aussi pour la technique et la recherche institutionnalisée. La technique n'est pas un prolongement artificiel, accessoire de la science. Il n'y a pas d'un côté la science et de

---

1 Ladrière, J. (1977). *Les enjeux de la rationalité. Le défi de la science et de la technologie aux cultures*. Paris : Aubier, Unesco, p. 15.

2 Cette perspective analytique est partagée par plusieurs auteurs : Ladrière, J. *Les enjeux de la rationalité*, op. cit. Ellul, J. (1977). *Le système technicien*. Paris : Calmann-Lévy. Janicaud, D. *La puissance du rationnel*, op. cit. Serres, M. (1974). *Hermès III. La traduction*. Paris : Éditions de Minuit. Lagadec, P. (1981). *La civilisation du risque*. Paris : Seuil. Castoriadis, C. Développement et rationalité, *in* Mendes, C. (1977). *Le mythe du développement*. Paris : Seuil.

l'autre la technique, et ensuite leur union facultative. Il n'y a pas d'un côté la science et de l'autre le complexe institutionnel de la recherche, et ensuite leur union facultative. Science, technique, complexe institutionnel sont inextricablement liés et inter-reliés : échanges des principes, transferts d'organisation et d'information, circulation des modèles, actions, interactions et rétro-actions des discours sur les pratiques, des pratiques sur les agents, des décisions sur les discours, et ainsi de suite jusqu'à former un circuit et un système autonomes, dont les principales finalités semblent aujourd'hui résider dans des stratégies d'auto-conservation et d'auto-développement[1].

Cette unité science-technologie-institution pose de singuliers problèmes d'analyse. En effet, par quel bout la prendre? Faut-il privilégier une approche épistémologique traditionnelle et ne considérer que "l'esprit scientifique" (Bachelard)? Faut-il au contraire prendre un détour par le social (sociologie de la connaissance : Weber, Manheim, Gusdorf) ou bien adopter une perspective encore plus large, historique et anthropologique (Marx, Habermas)? Ou encore, faut-il, comme Husserl le préconisait, revenir à l'essence du rationalisme occidental, en la distinguant de ses manifestations historiques (les Lumières), voire irrationalistes (le naturalisme, l'objectivisme)? Enfin, faut-il, en suivant Heidegger, rattacher la raison à l'histoire de l'Être comme métaphysique, histoire dont la clôture s'annonce dans les excès du rationalisme lui-même? De plus, quel que soit la perspective privilégiée, interne ou externe, locale ou globale, certaines illusions particulièrement tenaces doivent être extirpées. Beaucoup de gens (et parmi eux, nombre de chercheurs et d'universitaires) croient dur comme fer que la Science, la Technologie, l'Objectivité, etc., renvoient à des entités bien définies, dont nous possédons des notions claires et distinctes. Or c'est faux! Il n'existe pas une science de la science, une science des sciences. Science et technique, sciences et technologies sont encore et toujours au centre d'un "conflit des interprétations". Bref, nous savons une foule de choses sur la science, mais nous ne savons pas scientifiquement ce qu'est la science[2].

---

1 Cela est particulièrement visible dans le cas de la biologie génétique. Voir à ce sujet le numéro spécial sur l'avenir des biotechnologies. *La recherche*, no 188, mai 1987, plus particulièrement l'article de Albert Sasson. Les biotechnologies et la bio-industrie, p. 726 et suivantes, qui analyse les multiples relations entre la recherche, ses applications technologiques et son intégration dans le complexe industriel.

2 L'idée d'une science de la science est sans doute une idée non scientifique, c'est-à-dire métaphysique. Elle suppose en effet un discours qui comprendrait les autres discours tout en se comprenant lui-même. On touche ici au vieux problème de la régression à l'infini. Si la science est une science, alors une nouvelle science est nécessaire : une science de la science de la science. C'est là le paradoxe de la théorie des ensembles. L'ensemble de tous les ensembles est à la fois son propre élément et son propre ensemble. Or il ne peut être les deux.

Toutefois, compte tenu du sujet qui nous intéresse ici, à savoir l'action de la connaissance, nous pouvons isoler et décrire un certain nombre de dimensions spécifiques à la rationalisation scientifique. Ces dimensions permettent de comprendre la puissance de cette rationalité. Nous les présentons ici de façon très schématique, car leur discussion approfondie nous entraînerait trop loin, sans véritable espoir d'aboutir[1].

1.- Dimension de l'universalité

Cette première dimension renvoie à quatre sous-dimensions complémentaires les unes des autres.

a) Universalité du sujet scientifique :

Le sujet scientifique (l'homme de science) n'est pas le moi concret, l'individualité empirique. Il est le Je abstrait, réflexif, universalisable. Mieux encore, il est le "on", sujet anonyme de la communauté scientifique, sujet collectif de la recherche. Ce sujet est construit, c'est-à-dire qu'il se définit par sa capacité à utiliser des règles, une méthode, un langage, etc.

b) Universalité du discours scientifique :

Le discours scientifique porte sur l'universel et le nécessaire, et il produit des propositions universelles et nécessaires (des lois).

c) Universalité des procédures discursives et opératoires :

L'activité scientifique élabore des règles, des méthodes, des opérations, etc. dont l'application est indépendante des objets spécifiques (méthode expérimentale, etc.).

d) Universalité du domaine :

La science décrit, explique certains domaines de la réalité. Mais chaque domaine est envisagé dans son universalité.

2.- Dimension formaliste

Discours, méthodes, objets, opérations scientifiques sont formels et formalisables, c'est-à-dire qu'ils ne dépendent pas de supports concrets, d'une part, et d'autre part ils sont transférables et transformables. Une formule mathématique peut

---

1 Ladrière, J. *Les enjeux de la rationalité*, op. cit., nous inspire ici.

représenter formellement une opération technique, une relation entre phénomènes matériels, une relation entre des classes d'objets réels ou imaginaires, etc. En d'autres termes, l'information scientifique peut se cristalliser dans diverses formes d'organisations et emprunter divers supports.

3.- Dimension de l'objectivité

Tout comme le sujet, l'objet scientifique est construit. La science ne parle pas des "choses" mais des "objets", c'est-à-dire de modèles formels hypothétiques qui laissent prise à des procédures de contrôles et de vérifications. L'objet scientifique n'existe qu'enserré dans un réseau d'opérations et de contrôle qui assure son objectivité[1].

4.- Dimension de la cumulativité

L'activité scientifique procède par un continuel va-et-vient entre le théorique et l'expérimental. La théorie pose sans cesse de nouveaux problèmes et l'expérience apporte sans cesse de nouvelles informations sur la valeur de la théorie. Problèmes théoriques et résultats expérimentaux élargissent continuellement le champ d'application de l'activité scientifique.

5.- Dimension de l'anticipation et de la prévision

La science détruit l'altérité du futur en prévoyant des événements. À partir de l'état x d'un système, elle peut prédire l'état x^1, x^2, etc. Cette anticipation confère à l'activité scientifique une puissance de contrôle sur des événements à venir.

Universalité, formalisme, objectivité, cumulativité et prévision ont différents "degrés de puissance", lesquels varient selon les diverses sciences. Toutefois, il importe de saisir que la différence entre les sciences est justement de degré et non de principe. Toutes les sciences développent ou tendent à développer ces cinq dimensions de la rationalité scientifique.

Quelle est la valeur de ces cinq dimensions en ce qui concerne l'unité de la connaissance et de l'action? Elle est évidemment énorme! Appliquées à l'action, ces dimensions permettent justement d'élaborer des chaînes d'actions (techniques, économiques, etc.) dont les séquences causes-effets, moyens-fins sont calculables à l'avance

---

1 L'objectivité tend de plus en plus à se confondre avec l'instrumentalité et l'accord intersubjectif. L'objet, ce n'est plus ce qui est mesuré, mais la mesure elle-même. Cf. d'Espagnat, B. (1981). *A la recherche du réel*. Paris : Gauthier-Villars.

et transférables à d'autres chaînes d'actions. L'utilisation de la connaissance scientifique renverse l'antique rapport entre l'activité humaine et l'ordre. En effet, dans les civilisations prémodernes, l'ordre précède l'action et l'être humain subit l'ordre. Ordre cosmique, ordre naturel, ordre social se situent dans une relation de pure extériorité avec l'action. Ils sont posés comme immuables et nulle action humaine ne les modifie. L'homme change mais ne change rien à l'ordre fondamental de choses.

La connaissance scientifique rend possible non seulement une action ordonnée mais aussi la création d'un nouvel ordre de choses par l'action. En ce sens, la puissance de la rationalité scientifique, c'est d'abord cette création d'ordre qui découle de l'unité de l'action et de la connaissance.

La connaissance produite par la recherche scientifique semble correspondre aujourd'hui à un véritable modèle de production : elle n'est pas de l'ordre de "l'image du monde" mais de l'ordre de la production transformatrice. Le "monde", lui même dissout en phénomènes, est traité comme matériau à connaître; matériau, il est intégré au procès de sa transformation et de son épuration méthodologiques; il devient objet enserré dans un dispositif de contrôles et soumis à des manipulations empiriques calculées; ce qui en ressort, ce n'est point une "image du monde" mais un "stock" de certitudes vérifiées, intégrées dans le cadre plus large du "stock" des théories disponibles. Or, comme la production économique, le procès de production des connaissances semble sans fin. Métaphysiquement, l'image d'une science-chantier succède à l'image d'une science édifice.

C - L'activité scientifique tend aujourd'hui à se constituer en phénomène émergent eu égard aux sphères traditionnelles de la socialité. Elle crée non seulement un corps d'appareillages qui encombre le monde humain, mais aussi un environnement global relativement autonome. L'institutionnalisation de la recherche scientifique et son osmose avec l'industrie, l'État, l'armée se répercutent à tous les niveaux de la vie sociale, en désintégrant les modes traditionnels du vivre-ensemble.

La diversité des cultures humaines est peut-être un phénomène en voie de disparition[1]. Le fait est que nous n'assistons pas présentement à un mélange des cultures entendu comme unification respectueuse de leurs différences; nous assistons plutôt à un réalignement des cultures sur un modèle indifférencié, homogène d'humanité. Or

---

1 À ce sujet, Ricoeur, P. (1964). Civilisation universelle et cultures nationales, *in Histoire et vérité*. Paris : Seuil, qui analyse avec grande lucidité les effets positifs et négatifs liés à l'émergence d'une civilisation universelle.

ce modèle, s'il a son origine en Occident, n'a plus une valeur strictement locale. En fait, par une sorte de retournement ironique, ce sont les Occidentaux (les intellectuels) qui soulèvent aujourd'hui une masse de critiques contre le nivellement de la culture mondiale!

Certes, il ne faut surtout pas tomber dans le jeu des simplifications outrancières. D'aucuns accusent la science et les scientifiques de tous les maux et leur prêtent de machiavéliques intentions[1]. Rien a priori ne permet d'attribuer à la science et aux scientifiques des visées politiques de domination. Le problème n'est pas là. Bien sûr, parce qu'elle est "neutre", la connaissance peut servir à tous les usages, les meilleurs comme les pires. Mais cette réduction de la science, de la rationalité en action, à un instrument, cache l'essentiel. C'est parce qu'elle est créatrice d'effets globaux que l'activité techno-scientifique pose désormais problème. Elle crée, au sens plein du mot, un monde, c'est-à-dire un espace de vie, un site humain au sein duquel les hommes s'orientent, pensent, rêvent, naissent et meurent.

Ce monde rationalisé instaure une série de ruptures profondes et sans doute irréversibles avec les univers socio-culturels antérieurs. Les modes de vie traditionnels, les croyances, les mentalités, les relations humaines, les sensibilités, etc. tout cela se modifie et à un rythme de plus en plus accéléré[2]. Par exemple, l'industrialisation, longtemps limitée à un petit nombre de pays, tend aujourd'hui à s'universaliser et à s'imposer comme modèle unique du développement économique[3]. Par ailleurs, les nouvelles technologies se répandent d'autant plus vite qu'elles sont nouvelles. Dans tous les domaines de l'activité humaine, on constate une évolution à peu près similaire. Les différences idéologiques et politiques s'estompent, au profit de la gestion étatique et bureaucratique des grands ensembles sociaux, laquelle pose des problèmes analogues dans tous les pays.

---

1 À vrai dire, les intentions "bonnes" ou "mauvaises" des hommes de science importent assez peu, car eux aussi sont soumis à la puissance objective libérée par l'unité de la connaissance et de l'action.

2 En vérité, c'est tout l'univers spatio-temporel, le cadre symbolique primaire du temps et de l'espace des cultures traditionnelles, qui disparaît. Sur ce sujet, Paul-Lévy, Françoise, Segaud, Marion (1983). *Anthropologie de l'espace*. Paris : Centre de Création Industrielle - Centre Georges Pompidou.

3 Soulignons que l'idée même de développement est à la base des prétentions de la rationalité technoscientifique à s'ériger en modèle absolu et universel de l'action. On lira avec profit l'analyse de Wallerstein, I. (1982). Le développement du concept de développement, *in Sociologie et société*, Vol. XIV, no 2, octobre, p. 133.

C'est donc en tant que créatrices d'un monde en émergence que l'activité scientifique et l'action rationnelle s'avèrent aujourd'hui décisives. L'union de la connaissance et de l'action façonne à grande échelle un nouvel environnement humain, au sein duquel - il est aujourd'hui permis de le penser - se joue le destin des hommes.

D - Il n'existe pas une théorie générale de la rationalité[1]. Il n'existe pas une Raison totalisante capable de rendre compte de tous les processus rationnels. À vrai dire, l'idée même de Raison est aujourd'hui à peu près abandonnée, c'est-à-dire que les activités rationnelles ne se réfèrent plus à un modèle ou à un paradigme unitaire, dont elles seraient l'expression concrète. La Raison classique renvoyait à un ordre transcendant; la rationalité renvoie à elle-même : elle est auto-référentielle. Les critères du rationnel n'ont rien d'immuable. Ils relèvent d'un effort et d'une activité de construction, d'élaboration et de transformation. Par exemple, la géométrie classique et la logique traditionnelle (euclidienne et aristotélicienne) restent encore attachées à des présupposés ontologiques. La première traite encore des phénomènes spatiaux liés au monde humain : tridimensionnalité, axiome des parallèles, etc. La seconde prétend rendre compte des relations catégorielles qui sont à la base de la raison humaine. Dans les deux cas, le cadre axiomatique est apparu beaucoup trop étroit. La géométrie euclidienne et la logique aristotélicienne renvoient l'une et l'autre à une vision anthropomorphique de la réalité. Elles demeurent liées à l'espace, aux perceptions, au langage humains.

Les nouvelles géométries et les logiques modernes procèdent tout autrement. Leur centre de référence n'est plus le monde des hommes, mais les règles de transformation qui régissent un système de propositions. *Or les règles sont elles-mêmes transformables*. Un ensemble d'axiomes étant donné, il est possible de construire un système X de propositions. À un autre ensemble d'axiomes correspond un autre système de propositions. La seule limite de cette constructivité semble être l'inventivité de l'esprit humain[2]. Soulignons par ailleurs que les systèmes de propositions les plus abstraits sont toujours susceptibles de servir de modèles pour rendre compte de la complexité du réel. Le plus abstrait, le plus follement abstrait devient la règle de vérité du concret.

---

1 Pour une vue d'ensemble des questions concernant la rationalité et une théorie générale de la rationalité, voir les Actes du colloque *Rationality to-day* (1979). Ottawa : Éditions de l'Université d'Ottawa, collection Philosophica, 501 pages. Le petit livre de Granger, G.G. (1955). *La Raison*. Paris : P.U.F., est également intéressant.

2 Inventivité de l'esprit individuel, certes, mais d'abord inventivité de la communauté scientifique et de l'esprit scientifique. La science est une invention collective.

Or, ce qui est vrai pour la géométrie et la logique, l'est également pour tous les autres domaines de la rationalité. Pensons par exemple au phénomène de la spéculation boursière ou bien à l'automatisation industrielle. Une fois admis un ensemble de règles (valeur des actions, cours des changes, lois régissant les prises de contrôle, etc.), les spéculateurs développent des stratégies hautement calculées, formalisables à partir de la théorie des jeux[1]. L'automatisation industrielle peut être également traitée comme un problème en circuit fermé. Par exemple, une fois admis un ensemble de règles (amortissement des coûts, rentabilité des investissements, élimination du "facteur" humain, etc.), on peut construire une chaîne de production sur le modèle de machines cybernétiques[2].

La puissance de construire des systèmes de règles autonomes, ayant une logique interne et une efficacité opératoire ou instrumentale, devient le critérium formel du rationnel. Or cette puissance exprime d'abord l'activité intrinsèque de l'esprit. Elle ne découle pas d'une Raison supérieure, que l'esprit saisirait par contemplation, elle découle d'un "rabattement" de l'esprit sur lui-même, c'est-à-dire d'une activité purement immanente, autorégulatrice et autoréflexive. Autrement dit, l'esprit humain n'est plus le miroir du monde, le reflet de l'Être réfléchi, le double de l'Autre (Dieu, Nature, Substance, etc.). Il s'apparente davantage à une "matrice" d'engendrement de réalités et de réalisations.

C'est pourquoi la rationalité ne se laisse pas saisir du dehors, sinon d'un dehors tout relatif, lui-même occupé par une autre rationalité, une méta-rationalité elle-même soumise à un système de règles opératoires. La vieille question socratique, "qu'est-ce que...", s'applique mal à la rationalité moderne. Si nous sommes assez naïfs pour demander : "Qu'est-ce que la rationalité?", eh bien, il nous incombe de construire un discours capable de rationaliser la rationalité. Mais la question devient alors : d'où parle ce discours? Qu'est-ce qui parle en ce discours? Le "tribunal de la raison pure" (Kant) pouvait toujours siéger à une époque où l'on croyait encore à l'impartialité absolue des Juges. Mais, pour nous, tout tribunal a perdu sa pureté. Tels les personnages de Kafka, nous comprenons les raisons et les interprétations sans fin que chacun nous donne du sens de la Loi. Mais la Raison du Tout, le Pourquoi général, voilà ce que nous ne comprenons plus. Il y a des raisons à tout, il n'y a plus de Raison du Tout.

---

1 La théorie des jeux s'applique également à toute situation exigeant une décision : stratégies militaires, industries, etc.

2 Moles, A.A. (1972) Cybernétique et action, *in Les théories de l'action*. Paris : Hachette.

Il ne s'agit pas ici de ressasser de vieux regrets métaphysiques. Il s'agit plutôt d'enregistrer le fait suivant : à l'image d'une Raison Une s'est substituée l'existence d'une pluralité de rationalités, de discours et de pratiques rationnels. D'une certaine façon, tout est rationnel.

Rationnel le discours écologique qui dénonce la pollution de l'environnement terrestre et rationnel l'action de l'industrie guidée par le critère de la rentabilité; rationnelles la théorie et ses applications, rationnelle la protestation contre ces applications; rationnelle la destruction d'énormes quantités d'aliments et rationnelle la revendication des affamés; rationnelle la logique militaire de la dissuasion réciproque par la Terreur et rationnelle la crainte des pacifistes devant le risque de l'Incalculable; rationnelle la médecine et l'ingénierie biologique, rationnelle la crainte de voir l'être humain réduit au rang de matériau à traiter, à améliorer. Oui, tout est rationnel, tout a ses principes, ses justifications, sa logique, son ordre de fins et de moyens - et c'est pourquoi nul ne sait qui a raison, à moins de prendre parti pour une rationalité particulière, locale, limitée.

Nous disposons désormais d'une infinité de discours pour saisir le réel et le comprendre en nous comprenant, mais aucun de ces discours n'a la Raison pour lui. Nous vivons dans un monde rationalisé (ou plutôt : en voie de l'être), mais ce monde est celui du conflit. Conflit impensable dans le cadre des antinomies de la raison classique : humanisme ou barbarie, raison ou déraison, nature ou culture, besoin ou désir, corps ou âme, etc. Conflit non plus entre la Raison et son autre, mais conflit dans la Raison devenue pluralité des rationalités, pluralité des raisons.

À vrai dire, la Raison s'est toujours définie et construite en conflit avec son opposé : philosophie/doxa, raison/foi, science/idéologie; elle s'est historiquement élaborée en délimitant son envers et en lui déniant la possibilité du sens. Cité platonicienne ou laboratoire techno-scientifique, le rationnel s'instaure par un jeu de limites, au-delà desquelles tout n'est que "bruit et fureur". Les sages parlent aux sages et les savants aux savants. Ils s'approprient non seulement le discours mais aussi le sens et la puissance du discours : ce que le discours signifie et ce que le discours peut signifier (signification et normativité logique).

Il y a donc en quelque sorte une violence constitutive du rationnel, un coup de force à partir duquel se constituent les limitations entre un positif et un négatif, un envers et un endroit. La dernière théorie systématique et cohérente du rationnel (l'hégélianisme) introduit justement au coeur de la Raison la médiation de la violence :

violence de l'histoire humaine, violence de la mort et violence du concept. Avec Hegel, l'autre de la Raison devient le pôle dialectique médiateur du rationnel. La Raison circule au-delà de toutes les limites posées par les philosophies antérieures, elle les déborde et s'approprie les domaines et les altérités exclus jusque-là.

Le réel est rationnel et le rationnel est réel, affirme Hegel[1]. Identité fondamentale et peut-être fondamentalement monstrueuse, car elle abolit tout recours contre le rationnel. Toute opposition à la Raison est ipso facto récupérée par le rationnel. Rationnelle ma mort, rationnelle votre future putréfaction, rationnelle la haine et rationnelle la violence des hommes, rationnelle la guerre et rationnelle la lutte. Bref, le négatif, l'informe, le monstrueux, l'injustifiable, l'intolérable, tout contribue à l'édification de la Raison et à sa réalisation comme Absolu.

Or ce qui distingue la rationalité moderne de la Raison hégélienne, c'est que l'identité du réel et du rationnel n'y est plus *postulée* métaphysiquement mais *recherchée* pratiquement. En paraphrasant la formule hégélienne, nous pourrions dire que désormais *le rationnel devient réel et le réel devient rationnel*. Devient? C'est-à-dire que la rationalité en action crée le réel. Elle rend le réel rationnel en le transformant, en le rationalisant.

Or, cette identité construite (et non plus donnée a priori) pose un singulier problème. En effet, toute réflexion sur la réalité ou sur la pratique a désormais pour objet du rationnel, une réalité rationalisée et des pratiques rationalisables. Par exemple, réfléchir (théoriser) sur les mythes, c'est découvrir des structures; réfléchir le désir, c'est rechercher un langage; penser la violence, c'est décrire les conditions sociales de sa production. La rationalité n'a plus affaire à son autre mais à elle-même diffractée dans toutes les dimensions du réel. Par conséquent, toute opposition au rationnel, toute interprétation critique de la rationalité et de ses effets sont condamnées à se mouvoir dans l'espace quadrillé de la rationalité.

C'est pourquoi nous disions plus haut qu'il n'existait pas de théorie générale de la rationalité. Il s'agit là d'un fait mais aussi d'un principe. Interpréter rationnellement la rationalité, c'est aujourd'hui prendre parti pour un point de vue local, pour une rationalité parmi d'autres. Bref, c'est s'enfoncer lucidement dans la pluralité des rationalités, en sachant qu'il n'existe plus une Raison secourante et édifiante.

---

1 Hegel. *Précis de l'encyclopédie des sciences politiques*. Paris : Vrin, 1978, p. 32.

E - Enfin, dernier phénomène lié à l'expansion de la rationalité, la prise de conscience diffuse de l'existence de certaines limites et du danger inouï que représente leur transgression.

L'unité de la connaissance et de l'action, de la science et de la technique, de la pensée calculatrice et de l'intervention contrôlée provoque à l'intérieur du monde des effets globaux incontrôlables. Bref, la rationalité déclenche des processus à longue portée et dont les conséquences n'ont rien de raisonnable.

Si, en accord avec la tradition, nous définissons le raisonnable comme le refus humain de la violence et la recherche commune des hommes en vue de fonder un monde humain sensé, alors il appert que la rationalité - scientifique, étatique, économique, technique, etc. - ne garantit nullement une existence raisonnable. Au contraire, si notre monde est celui de la rationalité triomphante érigée en absolu, il est aussi celui de la violence. Non point violence brutale, violence animale, violence du furieux ou du désespéré, mais violence chiffrée, violence intelligente et hyper-raffinée, violence de l'incalculable qui surgit au bout de tout calcul, violence parlante, discursive, savante, diplômée, portant cravate et complet-veston, violence sans guerriers, sinon en guise d'apparat et pour la galerie.

Penser notre temps, n'est-ce pas, entre autres, conduire lucidement la réflexion à ce point de convergence entre violence et rationalité? N'est-ce pas lucidement s'enfoncer dans cette galerie des miroirs où les plus fortes et les plus louables raisons s'inversent en reflets monstrueux et imprévisibles?

2.4 L'objet de l'action : nature, société, humain (la dissociation)

L'unité de la connaissance et de l'action rationnelles s'impose aujourd'hui comme le "paradigme" dominant à partir duquel s'interprète l'agir humain. La notion kuhnienne de paradigme est cependant beaucoup trop étroite, car elle se limite au champ des pratiques scientifiques. Ce sont toutes les sphères des activités humaines qui témoignent de l'ampleur et de la puissance de la rationalité dans le monde moderne et contemporain.

Les sociétés traditionnelles n'ignorent certainement pas l'action. Toutefois, l'action demeure intégrée à un cadre plus large et relativement immobile, du moins dans

l'imaginaire des agents. L'action a lieu *dans* la société et non *sur* la société[1]. La différence est de la plus haute importance. En effet, elle implique une dissociation radicale entre les hommes et leur milieu. Ce milieu devient une réalité modifiable, un objet manipulable; il n'est plus un espace de vie, mais une suite de processus de changements qu'on peut et veut contrôler.

Ce phénomène de dissociation entre l'humain et le socius poursuit et amplifie un phénomène plus ancien, la séparation entre l'humain et la nature. L'espèce humaine a toujours lutté contre la nature extérieure, mais c'est dans le monde moderne que cette lutte a pris une forme radicalement agressive. La nature y est vue comme un obstacle et comme un objet. L'homme n'est pas le prolongement de la nature mais le produit d'une culture en lutte ouverte contre la nature extérieure et contre la nature en lui.

Parce qu'il se tient non plus *dans* mais *en face* de la nature, l'homme moderne se découvre comme la "maître et le possesseur de la nature" (Descartes). Cette découverte rend possible la manipulation des processus naturels et même la création de processus artificiels naturels. En fait, la vieille différence entre l'artificiel et le naturel, entre la copie et le modèle n'a plus aucune valeur scientifique[2].

À leur tour, la société et le milieu humain se transforment en champs d'actions. L'idée de totalité, qui a dominé longtemps l'imaginaire philosophique et sociologique, cède la place à l'idée de processus. Les sciences du social s'inspirent directement des sciences de la vie. Théorie des systèmes, théorie de l'information, théorie de la communication, cybernétique délaissent la pensée substantialiste, au profit de la description des processus de circulation, d'échange, de transformation, de gestion, de conservation, qui organisent et structurent le milieu humain. L'idée d'individu est remplacée par celle de fonction. Les agents sont désubstantifiés, désubjectivisés. La société n'est plus l'unité des rapports humains prolongeant une tradition, elle est un espace fonctionnel structurateur d'actions et de comportements.

---

1 L'Agora, l'espace public où les hommes libres se rencontrent et s'affrontent au moyen du discours, s'inscrit, en son agitation, dans un cadre immobile. La politique, c'est-à-dire l'action de l'homme sur l'homme, telle que l'ont conçue les Grecs du siècle de Périclès, concerne uniquement les modalités du vivre-ensemble. Elle ne touche pas aux autres sphères de la Cité : vie privée, gestion du domaine, esclaves, etc. *La République* de Platon s'oppose précisément à la politique grecque, en ce qu'elle s'attaque, pour la première fois, au cadre global de la Cité. Mais même la Cité platonicienne, utopie radicale de la Raison classique, se veut à l'image de l'Idée, de la réalité immuable : elle a pour principe le non-changement. Changer la société est une idée moderne.

2 De façon plus générale, la dissolution et l'effondrement d'un monde transcendant supprime la distinction entre modèle et copie. La science moderne n'imite pas la nature, elle la recrée.

Cette dissociation entre l'homme et le social rend possible des tentatives de contrôle et de manipulation des processus sociaux et humains. L'ingénierie sociale est à l'ordre du jour. Le circuit problèmes ---> chercheurs ---> décideurs ---> action contrôlée se substitue progressivement aux vieux modèles d'action dérivés de la politique. Si agir veut dire modifier l'état des choses et l'adapter aux besoins humains du moment, alors l'homme d'action authentiquement moderne, c'est le savant et non l'aventurier, le politique, le militant ou le capitaliste. Mais le savant est anonyme. Son être véritable est collectif. Individualité sans particularité, le savant agit dans l'organisation rationnelle de la recherche. Il travaille dans les complexes institutionnels voués à la production de la techno-science. Son aventure est laborantine.

Dans les sociétés post-industrielles, la lutte contre la nature est déjà en grande partie gagnée[1]. Le social connaît la nature en tant qu'artifice. Elle est parc zoologique et non forêt, elle est jardin botanique et non flore sauvage, elle est maladie, microbe, virus et non dégénérescence ou corruption naturelles. Le vieux concept de nature humaine se voit disqualifié et rejeté hors du champ des sciences de l'homme. Sexualité et mort, génération et corruption, sans doute les deux derniers ancrages de l'homme dans une nature "naturelle", perdent leur caractère zoomorphe. Elles ressortissent désormais du symbolique, du culturel, du code social. Tout comme la notion de matière, qui ne joue plus aucun rôle dans les sciences exactes, l'idée de nature est lentement évacuée des discours et des représentations.

Deux phénomènes nous semblent ici particulièrement importants.

1- Dans les sociétés les plus avancées, nous assistons à un déplacement du centre de gravité de l'action humaine[2]. La lutte contre la nature, enjeu des siècles précédents, tend à passer au second plan, au profit de l'organisation de la société. Le social se prend lui-même comme finalité de l'action. Il devient l'enjeu ultime de l'agir humain. Deux faits majeurs, chacun dans son ordre propre, peuvent témoigner de ce déplacement du centre de gravité de l'action.

D'abord le fait révolutionnaire, c'est-à-dire la Révolution en tant que phénomène socio-politique caractéristique de la modernité. La Révolution est-elle autre chose

---

1 Le concept de société mondiale a pour contrepartie l'idée d'une nature terrestre totalement humanisée. La distinction nature/culture s'évanouit. Par le fait même, naturel et culturel deviennent à peu près indissociables, sauf dans l'arbitraire d'une décision normative. Par exemple, y a-t-il quelqu'un qui sache aujourd'hui ce qu'est une sexualité naturelle?

2 Cf. Weil, E. (1968). *Philosophie politique*. Paris : Vrin.

que l'intervention directe des hommes (des minorités agissantes) dans le processus d'institution de la société? Or cette intervention, n'en déplaise aux rêveurs, s'inscrit dans une logique de l'ordre. La Révolution oppose précisément aux désordres des communautés historiques, un nouvel ordre social, ou plutôt l'ordre social lui-même en tant qu'il découle de l'action rationnelle. À cet égard, ce qu'on appelle le phénomène totalitaire pousse jusqu'à ses ultimes conséquences l'ordre révolutionnaire, en instituant une auto-surveillance et un auto-contrôle généralisés de la société par elle-même. Toute action, tout comportement, toute parole sont susceptibles d'être rappelés violemment à l'ordre[1].

Ensuite le fait économique, c'est-à-dire la sphère de la production - consommation des biens. Marx avait déjà montré que dans le mode de production capitaliste, la valeur d'usage est reléguée à l'arrière-plan, au profit de la valeur d'échange. La marchandise est d'abord une réalité abstraite, une valeur intégrée dans un circuit d'échanges et non une chose concrète, utile à la satisfaction de besoins concrets. Mais du moins l'économie marchande du dix-neuvième siècle reposait-elle encore sur l'idée de besoin. On produisait pour satisfaire de besoins naturels.

Or, le cycle production-consommation tend aujourd'hui à dissiper les dernières illusions quant à l'existence des besoins de l'homo economicus. L'économie ne satisfait pas des besoins, elle les crée. Elle vise la satisfaction non des besoins mais des désirs[2]. C'est aux phantasmes des consommateurs qu'elle s'adresse et non à leur estomac. En d'autres termes, elle ne transforme pas la nature pour combler des besoins, elle transforme les consommateurs pour créer des besoins. Bref, elle agit sur les actions et les comportements des agents économiques. Toutefois, l'action économique présuppose la création continue d'une société dont l'unique besoin est la consommation et non plus la satisfaction. Les désirs des individus deviennent des besoins sociaux et non des inclinations naturelles.

---

1 Le monde moderne a été successivement l'Âge des révolutions, l'Âge de l'échec des révolutions et, enfin, l'Âge du refus des révolutions. Le projet fou et grandiose de faire accéder les grandes masses humaines au Règne de la liberté passe-t-il encore par l'action politique? Si non, à partir de quelle praxis peut-il s'articuler? Cette question est sans réponse.

2 Sur ce sujet, voir l'analyse que Galbraith, J.K. (1974) consacre à la notion classique de besoin dans *La science économique et l'intérêt général* (Economics and the Public Purpose), Paris : Gallimard, en particulier les chapitres 2 et 3. Le modèle néo-classique, pp. 28-47. Également, Baudrillard, J. (1972). *Pour une critique de l'économie du signe*. Paris : Gallimard.

Ainsi, le fait révolutionnaire et le fait économique révèlent le tendance profonde et historiquement nouvelle qui caractérise la société moderne, à savoir l'auto-organisation sociale des actions sociales. La mise à l'ordre et le contrôle du milieu humain, voilà le principe intégrateur des différentes sphères de l'action humaine.

2- Le second phénomène concerne la source même de l'action, à savoir l'homme en tant qu'être agissant. Allons directement à l'essentiel. Dans la tradition classique, l'action découle de la volonté, laquelle renvoie à la liberté de choix et à la délibération. L'homme agit parce qu'il est libre. Son action dérive de ce pouvoir de décision qui caractérise un être doué de liberté. À la fois maître et souverain de ses actes, l'homme transcende ce qui le conditionne et le détermine. Bref, il est le sujet de ses actes, source libre de ses actions.

Or cet ensemble de représentations (liberté, volonté, maîtrise, souveraineté, etc.) est soumis, depuis un peu plus d'un siècle, à une intense déstructuration critique[1], notamment par les sciences humaines et la critique philosophique (Marx, Nietzsche). Cette critique s'attaque aux racines de la conception classique : la notion de liberté, l'idée de sujet souverain. La liberté est dénoncée comme illusion et la subjectivité législatrice, comme fiction[2].

L'être humain apparaît ainsi comme un être conditionné et, par conséquent, conditionnable. Psychanalyse, sociologie, linguistique, anthropologie, ethnologie, etc., n'ont pas pour objet l'homme en tant que sujet libre, mais l'humain en tant que structures et systèmes. Le Je et sa liberté sont de l'ordre de la secondarité. Ils sont l'effet d'une certaine organisation psychique, de la structure d'une langue, d'un système de relations sociales, d'un code, etc.

Certes, l'homme conditionné ne l'est pas de façon mécanique, selon une causalité linéaire. Son conditionnement suppose une intrication de causalités multiples et une articulation complexe entre différents systèmes. C'est pourquoi toute tentative de conditionnement envisagée de façon linéaire est vouée à l'échec. Mais cet échec n'est pas celui du principe mais celui des moyens. Néanmoins, il est possible d'agir sur le

---

1 Remarquons cependant que cette critique se trouve déjà à l'oeuvre chez Spinoza.

2 Fiction, car elle cache au sujet lui-même sa propre constitution. Toute science de la subjectivité (psychanalyse, psychologie, etc.) se fonde sur une éradication de la liberté. La conscience, la volonté résultent d'une formation, d'une genèse où interviennent des processus structurateurs inconscients et involontaires.

comportement humain et de le modifier. Thérapie, publicité, propagande ont précisément ce postulat pour base[1].

Il semble désormais plus important d'agir sur autrui que d'agir avec lui. Les individus sont moins des agents que des acteurs[2]. Leurs actions résultent non d'une liberté insaisissable, mais de conditions et de tensions sur lesquelles se concentre l'action efficace : analyse des motivations, prise en compte des systèmes de valeurs, portrait psycho-sociologique, comportements codés, etc.

Compte tenu de ce qui précède, on admettra que l'opposition que nous signalions au début entre une philosophie de la connaissance et une philosophie de l'action n'a plus guère de sens. Tout effort de compréhension de la situation de l'homme moderne exige désormais un dépassement des vieilles antinomies forgées par la philosophie classique. Cette exigence répond au projet spirituel de la modernité : penser la situation de l'homme (ou plutôt : des hommes) dans un monde devenu intégralement humain, c'est-à-dire un monde sans extériorité ni transcendance, un monde sans "arrière-monde" (Nietzsche).

L'effondrement des systèmes de représentations dualistes (divin/humain, nature/culture, monde vrai/monde apparent, etc.), qui ont dominé le cours de la culture occidentale jusqu'à l'époque moderne, a rendu possible l'émergence d'un horizon existentiel et spirituel, à partir duquel le monde humain s'est révélé dans sa radicale immanence. Nous vivons dans un monde où il n'y a que des humains[3]. Démons et merveilles, divin et sacré, puissances supérieures et mystères surhumains se sont retirés du monde des hommes. Chassez le surnaturel, il ne reviendra jamais.

Dans ce monde intégralement humain, l'homme n'est pas le porteur d'une nature humaine immuable, il est au contraire le produit des conditions, des circonstances, des forces, des tensions qui s'exercent à chaque instant sur lui. Produit d'un milieu, d'une culture, d'une situation, d'une histoire, qui ne cessent d'interagir sur lui et de le modeler, l'être humain se constitue en agissant dans, sur et contre son environnement

---

1 Le concept de comportement, concept central de la psychologie moderne, renvoie non à une "intériorité", mais à une relation du type S ---> R. Le comportement est une "réponse" à une situation. Or, cette réponse est conditionnée.

2 Et moins des acteurs que des fonctions.

3 Et de jour en jour, cette omniprésence des humains se transforme en omnipotence absurde. Monde de l'inceste, monde de l'oiseau, monde de l'arbre, monde du poisson, mondes vivants non-humains souffrent de notre présence et de notre puissance.

immédiat et global. Bref, il est ce qu'il fait et ce que les autres font de lui : actions et interactions le constituent.

L'action rationnelle (sur la nature, sur la société, sur l'humain) s'impose donc comme la catégorie-problème pour toute réflexion qui cherche à comprendre la réalité humaine ou certaines dimensions essentielles de cette réalité.

Catégorie, elle permet de penser le devenir de la réalité humaine, en la rapportant aux conditions et aux déterminations immanentes à sa genèse. À l'homme-substance, l'homme-essence, l'homme-sujet, l'homme-nature, se substitue l'analyse des systèmes d'actions et d'interactions au sein desquels les êtres humains deviennent ce qu'ils sont et se transforment en ce qu'ils ne sont pas encore. Tel est en gros le projet analytique des sciences humaines et sociales.

Problèmes, l'action concentre et noue en un seul faisceau les possibilités du présent et les paradoxes obsédants de l'avenir. Pour la première fois dans l'histoire, le site du monde humain dépend en sa totalité de l'action humaine. Images, représentations, symboles, valeurs, discours acquièrent leur véritable densité émotionnelle et spirituelle parce qu'ils se traduisent en actions et se répercutent dans la chaîne des actes humains.

C'est pourquoi le contrôle de l'action et des êtres agissants s'impose comme l'enjeu fondamental de la modernité. La rationalisation des actions, avant d'être un problème théorique ou philosophique, est une réalité historique et sociale. Des sciences pures aux sciences appliquées, des projets technologiques aux techniques de gestion industrielle, de la publicité à la propagande de masse, l'action se situe au coeur de toutes les tentatives de contrôle du milieu humain et des individus. Il s'agit de faire et de faire faire.

2.5 L'action éducative en tant que réalité dérivée et épiphénomène

L'action éducative n'échappe évidemment pas aux pressions des phénomènes que nous avons décrits jusqu'à maintenant. Toutefois, il y a certainement lieu de s'étonner que, parmi tous les types d'action, l'action éducative, dans ce qu'elle a de spécifique et aussi, peut-être, de problématique, n'ait pas davantage attiré l'attention des chercheurs et des "penseurs".

Certes, l'éducation est l'objet d'une infinité de recherches, d'enquêtes, d'analyses. Elle est également l'un des axes privilégiés d'intervention des agents sociaux, économiques, politiques, etc. Elle est, enfin, l'un des domaines où s'exerce le contrôle des êtres humains. Néanmoins, l'action éducative semble conçue généralement de façon strictement épiphénoménale. Bref, elle est toujours au service d'une autre action ou d'autre chose.

Que nous disent aujourd'hui les savoirs de l'éducation? Qu'elle est le reflet d'une culture ou bien une des modalités de la reproduction sociale; un moyen de transmission de la mémoire symbolique ou un simple instrument au service de l'idéologie dominante. Elle sert à former la personnalité, à la développer et à l'intégrer dans le système social. Elle a pour fin l'asservissement des individus aux normes culturelles intériorisées ou encore l'émancipation des individus et le développement intégral de la personne.

Dans un autre champ de savoirs[1], l'éducation sert à réduire ou à refouler la vie pulsionnelle. Elle a pour fonction de détourner les désirs enfantins; instrument de la Loi symbolique, elle oriente la satisfaction pulsionnelle vers des formes acceptables et régularise, par tout un jeu d'interdits, le rapport de l'enfant au réel.

Sous un autre rapport et de façon plus pratique, l'éducation et l'action éducative deviennent tout simplement des outils, des moyens au service du développement social, économique, technologique, etc. Instrument de la rationalité étatique, l'éducation se confond avec l'instruction et la scolarisation. Instrument de la rationalité socio-économique, elle se confond avec la formation et l'acquisition de compétences fonctionnelles. Instrument de la rationalité techno-scientifique, elle se confond avec la qualification et la spécialisation.

Bref, l'action éducative est toujours pensée comme un moyen au service d'une fin non-éducative. Réalité dérivée, elle est conçue comme l'effet d'une autre sphère de l'action. Le sociologique, le psychologique, l'économique, l'administratif, le politique, tout cet ensemble de catégories par lequel la société moderne se comprend et se contrôle elle-même, s'impose ipso facto comme la vérité de l'éducatif.

Tout se passe comme si l'action éducative était d'abord et avant tout un problème d'ordre technique, ordre lui-même au service d'un ordre supérieur, qui en légi-

---

1 Psychanalyse, psychologie des profondeurs, anti-psychiatrie.

timerait le sens[1]. Il ne s'agit pas ici de contester l'existence de rapports et de déterminations entre l'action éducative et les autres sphères sociales. Il s'agit plutôt de se demander si ces rapports et ces déterminations épuisent l'action éducative. Plus particulièrement, ne convient-il pas de s'interroger sur les effets qui découlent de l'imposition à l'action éducative des normes et des légitimations propres à l'action rationnelle? L'action sur la nature, l'action sur la société, l'action sur l'humain et l'action sur un sujet en formation peuvent-elles se régler sur une seule et même conception de l'unité connaissance-action?

S'il est exact que "la connaissance de l'objet se confond directement avec le contrôle exercé sur lui"[2], est-il légitime d'assimiler à un seul et unique plan d'objectivité, l'objet naturel, l'objet social, l'objet humain et l'objet formation à l'humain, et ce, en laissant indéfiniment en suspens ou en retrait les divers ordres de raisons qui commandent le contrôle de ces objets? Existe-t-il une rationalité assez puissante pour traiter sur un même plan indifférencié, la modification du donné naturel (assimilable à un pur rapport d'extériorité entre un sujet et un objet) et la modification d'un être qui se constitue en sujet par l'action d'un sujet autre? Il nous semble opportun d'insister ici sur le phénomène que nous avons appelé la dissociation (homme/nature, homme/société), en se demandant si l'action éducative ne représente pas finalement le dernier terme de ce processus. Par *dissociation*, nous entendons caractériser ce processus spécifique à la modernité et qui consiste dans l'émergence progressive des champs de savoirs à partir desquels les phénomènes naturels, sociaux et humains sont appréhendés *cognitivement* comme objets, réalités objectivables et objectivées, et *pratiquement* comme champs d'action, offerts au contrôle de l'activité rationnelle.

La dissociation entre l'humain et la nature, entre l'humain et la société est la condition d'émergence de nouveaux champs d'action. L'homme agit sur (et non dans) la nature lorsque la nature cesse de lui apparaître comme le fond immuable qui conditionne sa propre existence. Il agit sur (et non dans) la société lorsque la société devient une réalité perfectible, transformable par sa praxis. Dans les deux cas, la praxis émerge spécifiquement par un processus de distanciation et d'objectivation de la nature et de la société. Nature et société se révèlent objectivables, d'abord comme objets de la

---

1 On peut penser que cette vision techniciste de l'action éducative est largement répandue et soutenue dans et par les sciences de l'éducation, lesquelles, dans bien des cas, ont pour fonction de fournir aux "décideurs" des connaissances pratiques et pragmatiques, afin d'améliorer "l'efficacité" de l'action.

2 Freitag, M. *Dialectique et société*, tome 1, op. cit., p. 26.

connaissance, ensuite comme objets de l'action rationnelle. Elles sont posées en extériorité à l'homme, qui peut désormais les saisir du dehors, comme des "choses".

Cette extériorisation est la condition même de la praxis rationnelle, unifiant savoir et action comme puissance pratique de transformation. Nous devons donc nous demander si l'action éducative contemporaine et l'émergence des sciences de l'éducation ne correspondent pas elles aussi à une nouvelle dissociation, cette fois-ci entre l'humain et l'humain. L'éducation, en tant que champ autonome d'une praxis spécifique, la formation de l'humain, reprendrait aujourd'hui à son compte le processus de la dissociation, en le poussant à la limite. Il s'agit bien sûr d'une hypothèse. Cette hypothèse n'a pas besoin d'être vraie; il lui suffit d'être vraisemblable. Or sa vraisemblance est très forte : elle correspond indubitablement à un processus immanent à la modernité, caractérisée par l'émergence de l'action humaine dans les sphères traditionnellement hors de sa portée.

Tableau 1 : La dissociation et son processus

Moments	**Constitution d'un savoir**	**Condition d'émergence**	**Plan institutionnel**	**Conséquence/ Problème**
17e et 20e siècles	Sciences de la nature et technologie	Objectivation de la nature et dissociation homme/nature	Intégration de la science dans le complexe État-industrie-armée	Manipulation des processus naturels/géo-politique, écologique, éthico-politique
19e et 20e siècles	Sciences de la société et création d'un environnement rationalisé	Objectivation de la société et dissociation homme/société	Intégration de la recherche dans les centres de décision et de planification	Intervention directe sur les processus sociaux/politique, contrôle, pouvoir
20e siècle	Sciences de l'humain et programme d'actions	Objectivation de l'humain et dissociation homme/homme	Diffusion de l'action contrôlée et pragmatisation de la connaissance	Intervention directe sur les humains/politique, éthique
20e siècle	Sciences de la formation de l'humain et action instrumentale sur l'homme	Objectivation du devenir-humain et dissociation homme/genèse de l'homme	Idem aux 2 précédents	Idem/idem

Ce tableau tente de faire apparaître la logique d'un même processus, qui se déploie d'abord dans le monde naturel, pour s'élargir ensuite vers le monde social et enfin vers le monde de l'existence humaine. Ce processus entraîne justement une série de dissociations entre l'homme et la réalité naturelle, sociale et humaine. L'action directe de l'homme sur l'homme exige un dédoublement de l'homme face à lui-même. L'être humain s'objective, il se prend lui-même comme *autre* et cet *autre*, il le pose en face de lui, comme un objet à connaître et une réalité sur laquelle il peut et doit intervenir.

Cette logique semble aujourd'hui à l'oeuvre dans l'institution et le discours médicaux, dans la recherche et l'application en génie génétique, dans les théories et les techniques de contrôle du comportement, dans les thérapies diverses et en éducation. Comme le disait B.F. Skinner, "de ce que l'Homme peut faire de l'Homme, nous n'avons encore rien vu"[1]. Isolée du processus de la dissociation, la déclaration de Skinner n'est tout juste qu'une profession de foi en faveur du scientisme. Mais replacée dans le contexte historique, elle devient la traduction idéologique d'un processus réel, vaste et complexe.

L'intérêt de cette hypothèse consiste précisément à prendre les savoirs de l'éducation au sérieux, et à les considérer comme l'aboutissement d'un processus au bout duquel l'homme se dédouble et devient son propre objet. Les savoirs de l'éducation, dans leur désir symbolique de scientificité, reprennent à leur propre compte la dissociation, afin de se constituer en instance unifiant la connaissance et l'action comme puissance de transformation de la réalité. Par le fait même, ils s'inscrivent dans le sillage de la rationalité moderne et font entrer dans l'orbite de sa puissance la formation de l'être humain.

Dans cette optique, l'*être* de l'être humain est interprété comme potentiel, comme puissance disponible à développer. Au même titre que l'étant physique et l'étant biologique, l'être de l'être humain se potentialise : il se charge d'une puissance exploitable, manipulable. Cette puissance est un "stock" de potentialités, qu'il s'agit de mettre à jour, de répertorier et de mobiliser. L'exploitation de ce "stock" se situe à tous les plans : physique, intellectuel, etc. Comme la totalité du réel, la réalité humaine devient un fonds de ressources exploitables. Le corps des athlètes est exploité au maximum. Il est une donnée expérimentale pour la manipulation chimique. L'esprit est défini en termes de

---

1 Cité par Packard, V. (1978). *L'homme remodelé*. Paris : Calmann-Lévy, p. 11.

ressources. Il est un potentiel intellectuel pour la création. Il est une richesse, une valeur d'usage et d'échange.

En éducation, la dissociation signifie que l'homme cesse lui-même d'apparaître comme un fond immuable (une nature humaine) et devient un objet d'action. La formation ne consiste plus dans ce cas à réaliser une nature prédonnée, mais à transformer un être, en l'adaptant aux usages et aux fonctions qui seront ultérieurement exigés de lui. Cet être - l'enfant, l'adulte - se présente alors comme un ensemble de possibilités adaptatives, qu'il s'agit d'exploiter et de développer au maximum. L'orientation de cette exploitation et la définition de ce maximum dépendent de multiples facteurs. Les sciences de l'éducation ont pour mission d'étudier ces facteurs et d'élaborer des médiations concrètes pour les contrôler.

Est rationnelle l'éducation qui se fonde sur un "stock" de connaissances disponibles et qui est capable de prévoir et d'organiser des programmes d'action conformément à ce "stock". Par exemple, *l'objet enfant* est un ensemble de potentialités affectives, cognitives, motrices, etc., que doivent étudier des sciences particulières. Ces potentialités font l'objet de théories scientifiques. A leur tour, les théories deviennent des possibilités d'action, car elles permettent d'orienter et de prévoir les facteurs de la praxis éducative.

Il est évident qu'il s'agit là d'un modèle scientifique idéal. Les sciences de l'éducation sont encore en voie d'émergence et de constitution. Sur le plan de la praxis éducative réelle, la rationalisation scientifique de l'action éducative est confrontée à une multitude de problèmes et de facteurs qu'elle ne contrôle pas. De plus, elle est elle-même à la source de processus de changements qui lui échappent en partie. Quoi qu'il en soit, le processus d'ensemble semble vraisemblable. Après la nature et la société, l'être humain devient *le lieu et l'enjeu* d'une connaissance objective et d'un contrôle pratique.

Les phénomènes naturels sont devenus des objets de connaissance lorsque la raison scientifique les a dépouillés de tout symbole leur conférant une intériorité. La nature, le monde, le cosmos ont cessé de parler aux hommes, c'est-à-dire de se charger de signes et de présences symboliques. Ils sont devenus muets, comme des choses. Et ce silence a été la condition même de la science et sa raison d'être. La

science devait interpréter le monde muet des choses et lui prêter son langage. Les choses du monde devinrent des objets, des substances neutres, des agrégats purement relationnels[1].

Les savoirs de l'homme et du social, de l'histoire et de l'espace humain ont construit leurs objets en les plaçant dans une relation de pure extériorité avec la raison scientifique. La science devait regarder la réalité humaine du dehors et éviter d'être contaminée par elle.

Mais dès qu'elle a commencé à intervenir dans et sur cette réalité, son regard a changé. Elle s'est intégrée à la réalité humaine, la transformant du même coup. Bref, son regard, le regard neutre de l'objectivité, est devenu partie intégrante de la vision que les hommes ont d'eux-mêmes. Du même coup, les savoirs de l'homme ont cessé de regarder la réalité humaine du dehors, comme si elle était une chose muette, un objet à interpréter. Où en sommes-nous maintenant? Les savoirs de l'homme découvrent la réalité humaine comme processus de changement. Leur scientificité s'exprime dans leur capacité à provoquer des processus de transformation contrôlée. Nous sommes à l'ère des "social scientists", des "thérapeutes", des "innovations pour le changement", des programmes de recherche pour contribuer aux décisions et aux actions des "décideurs". Les savoirs sont devenus non des images vraies de leurs objets, mais des processus d'intervention objective sur les phénomènes humains, qu'ils contribuent à façonner. Les savoirs de l'éducation, parce qu'ils contribuent à leur tour au processus de formation de l'humain, révèlent peut-être la tendance profonde de la rationalité scientifique actuelle, en poussant sa logique à la limite.

La logique de l'intervention inhérente à l'objectivité des savoirs modernes trouve peut-être son accomplissement dans une rationalité capable de modifier l'humain lui-même. Les savoirs actuels de l'éducation représentent en quelque sorte le dernier terme d'une longue dérive de l'objectivité scientifique, qui, après avoir transformé la nature et la société en champs d'action, entreprend désormais d'agir directement sur l'homme.

Les savoirs de l'éducation - ce que nous savons aujourd'hui du processus de formation intégrale de l'humain - contribuent à transformer la réalité éducative; ils ne se contentent pas d'être des images vraies de leurs objets, ils sont aussi partie prenante

---

1 On trouvera dans l'ouvrage récent de Freitag, M. (1986). Dialectique et Société, Tome 1. Montréal : Éditions St-Martin, pp. 30 à 71, un exposé saisissant du processus symbolique à la base de la raison scientifique.

de sa transformation pratique. À partir du moment où les savoirs interviennent directement sur et dans la réalité humaine et entreprennent de la façonner et de l'orienter objectivement, alors surgit la question du sens de ces savoirs : que faisons-nous de ce que nous savons? Et la réponse pourrait bien être : nous déclenchons des processus à longue portée. Nous modifions non tel ou tel aspect, non telle ou telle série d'événements, nous modifions les choses humaines sur une grande échelle.

2.5.1 Les conditions de la dissociation en éducation : l'enfance comme champ d'action public et son exposition

Si l'on tient pour vraisemblable notre hypothèse concernant le processus de la dissociation, alors il est intéressant de réfléchir sommairement sur les conditions qui, dans le cadre de la modernité éducative, le rendent possible, sinon effectif. Très schématiquement, deux conditions peuvent retenir notre attention.

La première concerne la genèse d'un espace public moderne, au sein duquel l'enfance va devenir peu à peu un groupe social autonome et soumis, au même titre que tous les autres groupes, aux actions sociales, à commencer par l'action de l'État. Cette genèse s'accompagne d'une exposition croissante de l'enfance au regard scientifique et, corrélativement, elle entraîne sa surexposition sociale. La seconde concerne la séparation progressive et désormais consommée entre les savoirs ou les sciences de l'éducation et la discussion et la détermination rationnelles des normes devant guider la pratique éducative. Essayons d'en déterminer rapidement le sens pour notre propre propos.

Dans les sociétés prémodernes, le processus de formation des nouvelles générations et leur intégration à la communauté ne font pas l'objet d'une planification sociale explicite. L'accès des individus aux savoirs de la communauté (savoirs symboliques et savoirs techniques) et l'accès à une position sociale déterminée dépendent généralement non d'une volonté sociale consciente mais des mécanismes sociaux assurant la perpétuation de l'ordre social. Au plan symbolique, et dans la mesure même où ces mécanismes relèvent non de la nature mais de la culture, la formation des nouvelles générations est, dans ses modes et contenus, légitimée par l'autorité de la tradition, qui repose elle-même sur "une image du monde" (par exemple : le christianisme) légitime et intériorisée par les membres de la communauté. Au plan social, notamment économique, la transmission des savoirs sociaux techniques et l'acquisition de compétences fonctionnelles par les individus sont déterminées par l'état de la concurrence entre les couches sociales et leur situation respective dans l'ordre social traditionnel. De façon générale,

savoirs et compétences sont la propriété de groupes déterminés, qui tendent à les transmettre à leur progéniture. Cette transmission est elle-même assurée par les groupes.

Au contraire, dans les sociétés modernes, la formation et l'intégration des nouvelles générations donnent lieu à un processus social de planification, sous l'autorité et la direction de l'État. Ce processus se comprend en relation à la constitution de l'ordre social moderne, qui tend systématiquement à assurer, de façon consciente et volontaire, son propre contrôle rationnel, par le biais de mesures sociales déterminées (lois, réglementation, interventions planifiées ou ponctuelles, politiques, plans de développement, programmes, etc.). D'abord limitée à la sphère de la production économique (capitalisme), la rationalisation des activités va s'étendre progressivement à l'ensemble des sphères de la société moderne. Au cours du XXe siècle, c'est la société entière qui se transforme peu à peu en champ d'action pour l'État et pour les groupes contrôlant partiellement l'appareil d'État. Simultanément, on assiste à l'effondrement des instances traditionnelles de légitimation et à la dissolution progressive de leurs "images du monde". Religion, tradition, autorité perdent progressivement leur statut de paradigme, en ce qui a trait à l'organisation et à l'orientation des activités sociales[1].

On décrit ordinairement la modernisation de l'éducation à l'aide de certains traits formels : étatisation, démocratisation, création d'un corps d'agents spécialisés et mandatés, rationalisation des activité, etc. Toutefois, ces traits, qui renvoient en principe à des phénomènes susceptibles d'une description empirique au moins partielle, supposent implicitement l'existence d'une enfance devenue problème public et social[2]. La modernisation éducative, l'institutionnalisation de l'appareil scolaire moderne et l'extension de la scolarisation sont historiquement inséparables de la création d'une nouvelle enfance, comme masse sociale relativement autonome à éduquer. La société et l'école modernes n'ont pas trouvé une masse d'enfants disponibles à l'éducation nouvelle et qui n'attendait que la création de l'école pour s'y introduire. C'est seulement lorsque l'enfance est devenue un champ social relativement autonome, séparé des adultes, séparable de la famille et du milieu social traditionnel, qu'elle a pu être transformée en clientèle scolaire captive. La socialisation de l'enfance et sa transformation en espace public dissociable de l'espace familial privé et du monde des adultes ont permis, pour paraphraser Max, "l'accumulation primitive" d'une masse d'enfants rejetés hors de leurs

1 Sur la genèse d'un espace public moderne, Habermas, J. (1978). *L'espace public*. Paris : Payot.
2 Meyer, P. (1977). *L'enfant et la raison d'état*. Paris : Seuil.

milieux traditionnels et donc mobilisables pour le procès de scolarisation et son extension de plus en plus systématique. Au même titre que la production capitaliste de masse a exigé la création d'une masse de prolétaires, qui n'avait d'autres choix que de vendre leur force de travail sociale, la scolarisation des masses modernes a exigé la création d'une masse d'enfants qui n'avait d'autres choix que d'aller à l'école.

> *Aujourd'hui notre société dépend, et sait qu'elle dépend, du succès de son système d'éducation. Elle a un système d'éducation, une conception de l'éducation, une conscience de son importance. Des sciences nouvelles, comme la psychanalyse, la pédiatrie, la psychologie, se consacrent aux problèmes de l'enfance et leurs consignes atteignent les parents à travers une vaste littérature de vulgarisation. Notre monde est obsédé par les problèmes physiques, moraux, sexuels de l'enfance*[1].

Or cette "obsession" face à l'enfance, loin d'être une attitude naturelle, relevant d'un sentiment affectif spontané, trans-historique (l'amour des parents pour leurs enfants) est le fruit d'une histoire sociale et des mentalités. Il est bon parfois de le rappeler, afin de relativiser les prétentions objectivistes de certaines sciences de l'éducation : un savoir scientifique de l'enfance n'a pas affaire à un objet intemporel et naturel - l'enfant en soi - mais à un être dont la nature est inséparable des images sociales à son sujet.

Nous pouvons parler du processus de la dissociation en éducation, dans la mesure où, dans la société moderne et contemporaine, l'enfance est devenue un espace ou un champ public d'action, sur lequel la société et les agents sociaux veulent volontairement et rationnellement agir. Depuis la deuxième guerre mondiale, le champ éducatif a été soumis à un nombre impressionnant de changements et d'expériences. Toutes ces expériences reposent au fond sur la certitude fondamentale que l'éducation est un champ public d'action, sur lequel et dans lequel il est naturel et rationnel d'agir. Les sciences actuelles de l'éducation partagent cette certitude non-scientifique, dans la mesure où elles prétendent mobiliser des connaissances, pour orienter l'action.

---

1 Aries, P. (1973). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Regime*. Paris : Seuil, p. 184.

Contester cette certitude est devenue à peu près impossible, tant elle est solidaire d'autres certitudes du même genre, concernant les rapports que l'homme actuel entretient avec son environnement et son milieu social de vie. Partout s'installe cette certitude fondamentale de la perfectibilité et de la muabilité des choses naturelles, des phénomènes humains et, finalement, des êtres humains eux-mêmes. C'est pourquoi l'éducation est devenue le laboratoire d'une culture qui ne reconnaît la nature de l'enfant qu'en la façonnant. La culture antique voyait dans l'enfant un être inachevé, incomplet, dont la nature véritable devait se révéler uniquement dans l'homme adulte. La culture médiévale voyait en lui un homme miniature, confondu très tôt avec l'adulte. La culture actuelle l'a doté d'une nature propre, autonome. Elle a créé de toutes pièces un "monde d'enfants" et l'a rendu public, l'exposant ainsi à l'action sociale de la société toute entière et non plus seulement des seuls agents éducatifs concentrés dans l'école[1].

En effet, on peut penser aujourd'hui que cet espace public qu'est l'enfance moderne tend à déborder le lieu désormais trop étroit de son enfermement scolaire. En tant que masse socialement visible, l'enfance est soumise aux mêmes conditions que les autres masses sociales : elle est informée, médiatisée, ciblée, manipulée sur grande échelle par les spécialistes de la consommation de masse; elle devient un champ économique, un territoire à conquérir; elle a ses droits, son système institutionnel de protection.

Comme le fou, la femme, l'enfant est sorti des marges anonymes de l'histoire familiale et de l'histoire tout court. Personnage social actuel de premier plan, sa visibilité le transforme en acteur social. Ne voit-on pas en lui l'agent du proche avenir? Il est le potentiel humain futur sur lequel se braque les exploiteurs de potentiel en tout genre, qui ne peuvent voir l'humain autrement que comme quelque chose à développer, à potentialiser. Comme l'étant physique et l'étant biologique, l'*être* de l'être humain est mobilisé comme ressource. À peu près tous les intervenants du monde scolaire sont absolument convaincus que l'enfant est potentiel à développer. La représentation de l'enfant comme potentiel est devenue une certitude orientant l'action. Nous aurons à nous demander, à la prochaine section, en quoi une telle certitude concerne les fondements de l'éducation contemporaine. Attardons-nous pour l'instant à ce que nous avons appelé plus haut l'exposition de l'enfance, phénomène complémentaire et solidaire de la création d'un champ d'action éducatif.

---

1 Sur l'idée d'un "monde d'enfants", cf. Arendt, H. (1972). *La crise de la culture*. Paris : Gallimard, chap. V, nous a inspiré ici.

On tient généralement la philosophie de J.-J. Rousseau, et avec raison, comme la philosophie de base de l'éducation moderne. Or ce qui s'accomplit dans et par cette philosophie, c'est la promotion de l'idée d'une nature de l'enfant, séparée et séparable de la socialité. La modernité éducative va trouver dans cette idée deux certitudes : la première concerne la liberté naturelle comme essence de l'homme-individu, la seconde concerne l'assimilation de l'enfant à un être naturel, qu'on peut appréhender sans la médiation de la socialité.

La première certitude servira à promouvoir l'idéologie éducative moderne, issue des Lumières et fondée sur l'interprétation de l'homme comme liberté et conscience de soi autonome. Étant liberté originelle, liberté spontanée, l'homme peut se refaire contre l'ordre social ancien : il lui appartient d'examiner le tout de sa condition, sans égard aux préjugés et aux contraintes extérieures de toutes sortes. L'éducation de l'enfant est formation de l'être libre à la liberté; au plan social, cela signifie que l'enfant est une personne à part entière (cf. section 5, pour l'examen des certitudes ontologiques et anthropologiques qui fondent ces idées).

La seconde certitude servira à la légitimation des savoirs scientifiques de l'éducation, qui trouveront dans l'enfant un être naturel, susceptible d'être étudié comme fait et comme phénomène, indépendamment des représentations et des valeurs sociales. Tout au long du 20e siècle, l'un des enjeux "épistémologiques" majeurs des sciences de l'éducation et de la pédagogie sera précisément d'élaborer un savoir de la nature de l'enfant, justiciable des normes de l'objectivisme scientifique. La psychologie (ou plutôt : les psychologies) de l'éducation, comme maître-savoir de la pédagogie, s'efforcera de produire un corps de connaissances exactes au sujet de l'enfant, de l'apprentissage, etc.

L'idée moderne d'une science de l'enfant en particulier et de l'éducation en général germe au 18e siècle, sous l'influence du rationalisme des Lumières, de l'empirisme anglais et du progrès des sciences de la nature, d'abord de la physique mécanique et ensuite, vers le milieu du 19e siècle, des sciences de la vie (C. Darwin publie son ouvrage sur l'*Origine des espèces* en 1859; C. Bernard, son *Introduction à l'étude de la médecine expérimentale* et 1865). À la même époque, la statistique sociale commence également à se développer (F. Galton, Hereditary Genius, 1869, précurseur de la psychométrie et du testing scientifique). Mais c'est le développement de la psychologie expérimentale, à la fin du 19e siècle, qui fournit à l'éducation sa première base scientifique. La psychologie expérimentale s'inspire elle-même des travaux en psycho-

physique expérimentale, consacrés à la perception, la sensation, l'influx nerveux et développés par Weber, Helmholtz, Fechner, Wundt, etc[1].

À côté du courant de la pensée scientifique, se développe également une problématique sociale de la gestion de l'éducation et de sa planification. Aux États-Unis, la fin du 19e siècle et le début du 20e voient naître les premières écoles publiques de masse, qui posent aux responsables politiques et de l'éducation des problèmes d'organisation et de contrôle, qui deviendront courants par la suite dans tous les pays industriels, appelés à moderniser leur système scolaire. C'est dans le cadre de cette modernisation que les savoirs de l'éducation sont intégrés à la pratique éducative institutionnalisée. C'est à cette époque que se développent les tests et les divers instruments de mesure quantitative, ainsi que la didactique expérimentale, notamment sous l'influence du behaviorisme, représenté en éducation par E.L. Thorndike (*An Introduction to the Theory of Mental and Social Measurement*, 1904). La recherche en éducation prend son essor. Le système scolaire est traité comme un champ de recherche de diverses natures, susceptible d'être mesuré dans son rendement, ses produits, ses opérations, son procès et ses buts. Le même traitement se retrouve dans la production industrielle.

Dans la perspective de ce que nous avons appelé le processus de la dissociation, l'émergence et la constitution progressive d'un corps de savoirs scientifiques intégrés à la pratique éducative peuvent se comprendre comme un processus d'exposition croissante de l'enfance et de l'enfant face aux exigences de la connaissance positive. On peut penser que l'intérêt social moderne pour l'enfance et l'intérêt scientifique sont indissociables l'un de l'autre, dans la mesure même où le regard scientifique exige précisément une universalisation de son objet et une communication de sa vérité. Bref, la science est en principe une entreprise publique; elle est fondamentalement appelée à transgresser les discours et les points de vue particuliers et privés, en introduisant une libre communication entre les chercheurs. Pour être déclaré scientifique, tout résultat de la recherche doit être rendu public et soumis à des normes universelles de contrôle, élaborées par la communauté scientifique. L'expression sociale de la vérité est sa communication par delà les interlocuteurs particuliers qui lui servent de support et de moyen de transmission.

---

1 de Landsheere, G. (1986). *La recherche en éducation dans le monde*. Paris : P.U.F.

C'est pourquoi on peut dire que tout objet scientifique est toujours un objet social public, exposé à tous les regards intéressés par la vérité. Il est de l'essence de cet objet de ne pas être caché mais dévoilé dans et par le discours collectif de la communauté scientifique. Il est certain que la plupart des sciences humaines modernes ont, à l'origine, joué un rôle extrêmement important en ce qui concerne la socialisation et la publicisation des phénomènes qu'elles étudiaient. Les discours modernes sur la sexualité, la folie, la marginalité, la déviance, les perversions, l'exception, l'anomie, sans parler de la pauvreté, de l'exploitation sociale, de la violence, etc., s'enracinent dans les sciences humaines naissantes à la fin du 19e siècle et au début du 20e siècle. Les sciences sociales et humaines ont en quelque sorte révélé la société à elle-même; elles ont exposé au grand jour ce qui était tenu jusque-là caché, enfoui dans l'inconscient, dans l'idéologie, le mensonge, l'hypocrisie ou simplement évacué par le refus ou l'aveuglement obstiné.

Depuis Rousseau, les savoirs de l'éducation moderne ont joué eux aussi un rôle émancipateur, notamment en dissociant les images et les valeurs sociales qui s'attachaient à l'enfance, des représentations scientifiques au sujet de sa nature. Ils ont permis la création d'un nouveau regard social sur l'enfance, dont toute l'idéologie de l'"éducation nouvelle" est redevable. L'exposition de l'enfant au regard scientifique et l'institutionnalisation d'un champ d'action public éducatif marquent toutes deux la socialisation moderne de l'enfance et son entrée définitive dans la sphère de l'activité sociale rationnelle. À la fois objet de savoirs multiples et champ d'action, l'enfance est désormais mobilisée dans les divers processus de changement et de contrôle que la société contemporaine déclenche en son propre sein.

Exposer un enfant voulait dire jadis l'abandonner, en le livrant comme être démuni aux coups du sort. L'exposition était d'abord l'exclusion hors du foyer natal, espace de protection naturelle pour le jeune enfant[1]. Exclu, l'enfant était livré au monde extérieur, espace de danger, de hasard, de désordre naturels et surtout humains. L'exposition était rendue possible par une telle séparation entre l'espace privé et l'espace public. L'autorité politique ne s'exerçait pas dans l'espace privé et le maître du foyer pouvait exercer son autorité à part entière, dans la mesure où les membres du groupe familial lui étaient naturellement subordonnés. Les rapports entre les membres n'étaient pas réglés par une juridiction publique et un droit social universel, un système de lois s'appliquant à tous les membres de la communauté sociale. C'est pourquoi les

1 Sur le foyer natal comme l'un des fondements traditionnels de l'éducation, cf. section suivante.

enfants exposés ne trouvaient pas de protection dans l'espace public; exclus du foyer natal, ils n'étaient pas soumis à l'autorité publique mais à l'arbitraire. Quelqu'un pouvait les recueillir et en prendre soin, mais ils pouvaient aussi être totalement abandonnés ou encore livrés au commerce et à la prostitution.

L'exposition des enfants nous indique simplement que l'espace public n'était pas anciennement un espace de protection naturelle pour l'enfance. Au contraire, cet espace était par définition menaçant, précisément parce qu'aucune autorité légitime ne s'y exerçait concernant les enfants exposés. Or, aujourd'hui, il est intéressant de constater comment cette situation s'est en quelque sorte inversée : l'espace public, par le biais de l'État, protège l'enfant contre les éventuels abus de l'autorité privée, familiale. Pour nous, l'autorité "naturelle" des parents sur les enfants ne va plus de soi; au contraire, elle nous semble comporter un certain degré d'arbitraire, dans la mesure où elle échappe en partie (mais de moins en moins) à l'autorité sociale légitime, tant politique que scientifique ou savante. Les parents ne peuvent faire ce qu'ils veulent de leurs enfants, sans devoir rendre des comptes à une autorité publique juridico-politique qui s'exerce sur tous les membres de la société sans distinctions.

Cette situation a évidemment des conséquences importantes pour l'éducation. Elle signifie d'abord que l'éducation légitime est du ressort de l'autorité politique et de l'espace social public. Le fait est qu'avec l'essor des savoirs modernes de l'éducation s'est répandue la certitude ou la croyance que les parents ne savent pas naturellement élever leurs enfants. L'exposition de l'enfance au regard scientifique semble avoir entraîné la disqualification progressive des savoirs traditionnels parentaux. De plus, il est certain que l'éducation familiale tend aujourd'hui à se raccourcir. Les enfants entrent de plus en plus tôt dans l'espace scolaire public. En fait, étant donné la pénétration massive de l'espace privé par l'espace public, entre autres par le biais des médias, l'extériorité de la société par rapport à la famille tend à s'estomper. Il devient de plus en plus difficile de préciser à partir de quel moment l'enfant, dans la famille, est réellement exposé aux agissements de l'espace public total.

On peut certes concevoir la création de l'espace éducatif et le développement des savoirs modernes de l'éducation comme des phénomènes positifs, des progrès. Depuis le 18e siècle, l'autorité légitime de l'État et de la science a été historiquement conçue comme un progrès par rapport à l'autorité privée ou particulière et à l'absence de lumières rationnelles (ignorance, préjugé, croyance, savoir-faire non systématisé, etc.). Cependant on peut sérieusement se demander jusqu'à quel point les enfants peuvent

être exposés à l'espace social total sans danger pour eux. Nous retrouverons cette question à la section suivante, lorsque nous discuterons de la crise des fondements traditionnels de l'éducation. Pour le moment, insistons seulement sur la dissolution progressive des certitudes au sujet de la portée émancipatrice de la science et de l'État agissant dans l'espace public social total. Il est devenu évident de nos jours que l'autorité publique et l'autorité scientifique ne sont pas par essence vouées au Bien général ou au Bonheur commun (cf. section 6, sur la rationalité critique et le concept d'intérêt). Le pouvoir et le savoir ne sont pas orientés par le Bien, quelle que soit la signification que l'on donne à cette catégorie classique de la pensée politique et philosophique. La collusion moderne du pouvoir et du savoir n'est pas l'identité métaphysique du Bien et Vrai, réalisée dans la personne du philosophe-législateur platonicien et du législateur vertueux et prudent aristotélicien. En fait, ce qui semble caractériser la rationalité critique contemporaine au plan socio-politique est justement un doute radical concernant la portée émancipatrice traditionnelle des actions de l'État et de la techno-science.

Sur le plan éducatif, cela signifie que nous n'avons aucune certitude positive concernant les orientations actuelles de l'activité sociale et scientifique face à l'enfance. Nous ignorons les effets de l'exposition de l'enfance à l'espace social public total. Nous ignorons comment les enfants pourront résister aux agissements sociaux à leur endroit. C'est devenu un truisme de dire que l'enfance actuelle est surexposée à la société, espace public de tensions, d'intérêts, d'actions et de changements. Or ce qui semble céder et s'ouvrir aujourd'hui, nonobstant le discours féministe émancipateur, c'est le ventre maternel comme dernier refuge privé de la vie enfantine. Le ventre maternel, comme lieu abrité et protecteur pour l'enfant, s'ouvre désormais à la manipulation techno-scientifique de la genèse de l'humain; il s'étale également sur la place publique comme enjeu de contrôles juridiques, politiques et économiques. Il se pourrait que l'exposition de l'enfance redevienne aujourd'hui une exposition au danger et à l'arbitraire. Soulignons simplement qu'à force de "lire" le problème si discuté de l'avortement avec une "grille de lecture" polarisée (droit individuel et droit social, émancipation et aliénation des femmes, culture et nature, etc.), nous perdons de vue que la raison féministe s'inscrit peut-être elle aussi au terme du processus de la dissociation, au bout duquel l'humain s'arroge le droit et le pouvoir de disposer de l'humain dans l'intégralité de son être. Qu'entre l'enfant à naître et celle qui le porte s'instaure une dissociation, il y a là comme le signe ou l'indice que le néo-humain peut être traité dans notre monde comme un matériau. Eh quoi! ne songe-t-on pas d'ores et déjà à l'améliorer? L'entreprise semble

louable : bientôt il ne naîtra plus de monstres et d'êtres difformes ou manqués. La vie comme processus de différenciation des êtres est vue comme une erreur...

La seconde condition rendant possible la dissociation en éducation tient à la séparation entre la rationalité scientifique contemporaine, fondée sur la dichotomie d'origine néo-kantienne entre les faits et les valeurs, et la détermination rationnelle des orientations de l'action éducative.

Nous aurons à exposer à la section 5 les certitudes de base de la rationalité scientifique. Nous pouvons nous limiter pour l'instant à la caractériser sommairement, en disant qu'elle a pour principe de base la connaissance et le contrôle axiologiquement neutres des faits (des phénomènes, des états de choses), au service de leur disponibilité technique. Elle repose sur cette interdépendance entre la connaissance du monde fondée sur l'aptitude à prévoir et expliquer des phénomènes au moyen de l'analyse causale (y compris la causalité statistique) et l'action instrumentale de l'homme dans le monde, fondée sur l'aptitude à agencer et à calculer avec succès des moyens et des buts pratiques. Cette interdépendance est régie par un principe commun à la connaissance et à l'action instrumentale. En effet, d'une part, la connaissance scientifique a pour critère la validation empirique des assertions formelles. Cette validation implique une "donation" empirique du monde, livrée dans une expérience quelconque. En d'autres termes, les propositions scientifiques doivent être réductibles à des assertions vérifiables au moyen de données observables. L'action instrumentale a pour critère la manipulation empirique efficace (couronnée de succès) des événements; elle implique donc également une intervention physique sur le monde dont le déroulement est susceptible d'être calculé en termes de moyens et de buts.

En prenant le monde et les événements qui s'y déroulent comme objets à connaître et comme phénomènes à manipuler, la rationalité scientifique promeut un type de connaissance et une forme d'activité axiologiquement neutres. Son but cognitif est d'objectiver les phénomènes mondains en tant que purs faits ou purs états de choses et de décrire les liaisons entre les faits sous forme de lois; son but pratique est de favoriser et d'accroître le contrôle instrumental sur les faits. Ces deux buts souscrivent sans réserve à cette certitude que le monde est ultimement un ensemble de faits observables et manipulables par l'homme, qui dispose ainsi du monde tant au plan cognitif que praxéologique.

Historiquement, la rationalité scientifique s'est développée sous la forme non seulement d'une connaissance positive mais aussi d'une critique méthodique des

autres savoirs et des autres systèmes de représentation de la réalité. Grosso modo, cette critique s'est exercée en séparant la sphère de l'objectivité de la sphère de la subjectivité. N'est pas scientifique ce qui ne se traduit pas en assertions donnant lieu à des observations fondées empiriquement. Bref, est réel le réel observable. Par le fait même, tout savoir ou tout discours ou toute représentation qui ne répondent pas à ce principe peuvent être dits non-scientifiques. Chez Kant, ce principe a servi à séparer la science et la métaphysique. Chez les positivistes, il a servi à séparer la science, seul langage ultimement sensé, des discours dénués de sens. À l'application, ce principe admet deux options. La première consiste à dire que son extension à tous les domaines est une question de temps et donc de progrès de la connaissance; ici, rien ne s'oppose en principe à l'extension continue de la rationalité scientifique. La seconde option consiste à dire que certains "phénomènes" échappent par principe à cette rationalité, par exemple : la liberté, etc. On peut admettre sans plus de discussion que le premier principe est le seul conforme à la rationalité scientifique moderne et contemporaine, y compris dans les cas où le principe de validation empirique ne peut être appliqué directement mais seulement indirectement, au moyen de divers procédés méthodologiques, comme c'est souvent le cas dans les sciences humaines et les sciences de l'éducation.

Aux plans cognitif et pratique, la rationalité scientifique, telle que nous l'avons sommairement caractérisée ci-haut, dévoile sa consistance et sa puissance dans les succès qu'elle remporte face aux "images du monde" (religieuses, mythiques, métaphysiques) et face aux autres formes d'activité (traditionnelles, orientées par des valeurs, etc.). Devant la nature, le vivant et l'homme, elle oriente avec succès la connaissance et l'action instrumentale. Elle fournit à l'homme moderne et contemporain une "image du monde" objective, qu'elle rend disponible sous forme de théories en progrès et d'un "stock" de connaissances permettant d'agir efficacement, en connaissance de cause, sur les événements.

Ce qu'il est important de souligner ici pour notre propos, c'est que cette rationalité, d'une part, implique la constitution d'un plan universel d'objectivité à partir duquel *la nature, le vivant et l'homme sont traités de façon indifférenciée*, précisément objective; et que, d'autre part, elle implique également l'impossibilité rationnelle d'établir une liaison quelconque entre la description et l'explication objectives du monde et la prescription ou la détermination des orientations humaines dans le monde. Dans le cadre de la rationalité scientifique, l'homme est un phénomène au même titre que tous les autres; de plus, la rationalité scientifique ne peut en aucune façon fournir des indications concernant la détermination des normes orientant l'action ou le vécu, dans la

mesure même où de telles normes sont par essence non-objectives et non-factuelles. La neutralité axiologique n'est pas un défaut ou une limite de la rationalité scientifique : elle découle de sa constitution même. La science ne peut jamais passer de la description et de l'explication des faits à la détermination de normes. C'est pourquoi l'idée d'une éthique scientifique est absurde, à moins de faire dériver les normes éthiques de faits objectifs (exemple : des comportements, des dispositions naturelles ou sociales, etc.). Ce qui précède signifie simplement que les sciences de l'éducation, dans la mesure même où elles sont des sciences positives, et veulent l'être, ne peuvent pas en principe orienter l'action éducative, si on admet que l'action éducative laisse intervenir des choix normatifs et des fins axiologiques. Ce qu'il y a de paradoxal ici, c'est que les sciences de l'éducation s'interdisent de déterminer rationnellement les orientations et les finalités de l'action éducative.

Envisagé dans la perspective de notre tradition éducative, *ce paradoxe est un scandale spirituel* : il signifie que la connaissance rationnelle (scientifique) du monde et de l'homme dans le monde ne peut plus en principe établir le sens du pourquoi et du comment vivre, et donc le sens du pourquoi et du comment éduquer. Un tel scandale découle de l'abandon, par la rationalité scientifique, de la tâche suprême de la raison humaine, telle que l'a conçue notre tradition depuis Socrate, à savoir : fonder et orienter par la connaissance une vie humaine raisonnable, c'est-à-dire libre, sensée et non-violente. Dans la rationalité scientifique, la raison semble abandonner sa dimension émancipatrice. Elle la remplace par le projet sans fin de la domination techno-scientifique de l'homme sur le monde et lui-même. La liberté devient ici synonyme de la puissance à disposer de tous les étants et à les maîtriser, y compris l'être humain.

Nous pouvons donc parler de la dissociation en éducation, dans la mesure où l'être humain devient un fait scientifique, au même titre que tous les autres faits du monde, et que la connaissance objective de ce fait produit un savoir axiologiquement neutre, qu'elle rend disponible pour l'action instrumentale sur l'homme, considéré en tant que phénomène factuel modifiable. La dissociation est une conséquence de l'autoconception de la rationalité scientifique, qui ne peut connaître le monde et l'homme qu'à titre de faits objectifs et objectivement modifiables, tout en évacuant les problèmes axiologiques qu'elle soulève. Il est certain que la pénétration de la rationalité scientifique dans les savoirs de l'éducation et l'activité éducative est à l'ordre du jour. Cependant elle rencontre de vives résistances, précisément parce que les savoirs de l'éducation sont systématiquement confrontés aux dimensions axiologiques de l'activité interhumaine. Savoirs impurs, ils n'ont pas affaire à des choses, à des faits, mais à des êtres humains,

face auxquels toute action instrumentale soulève instantanément le problème de sa légitimité axiologique.

Le problème que nous discutons est un lieu commun de la pensée contemporaine, au prise à la fois avec la puissance et le succès extraordinaires de la rationalité scientifique et son incapacité fondamentale à orienter l'existence humaine selon des normes de vie par essence inobservables et non-empiriques. Cependant, nous pensons que ce problème a plus d'acuité dans le cas de l'action éducative. En effet, on peut postuler, à l'instar de J. Habermas ou K.O. Apel, que la rationalité scientifique est orientée par des intérêts liés au contrôle et à la domination technique de l'homme sur le monde et les événements qui s'y déroulent[1]. Dans cette optique, la neutralité axiologique et le succès seraient les conséquences de ces intérêts anthropologiques. L'évacuation des normes serait le prix à payer pour accroître l'efficacité de la connaissance et de l'action sur le monde. Cependant, dans la mesure où cette action s'exerce sur l'humain dans le monde, sur l'humain dissocié de l'humain et assimilé à l'objet à connaître et à manipuler, alors les intérêts de la rationalité scientifique peuvent s'interpréter également comme des intérêts liés à la domination et à la violence objective de l'humain sur l'humain. Parce qu'elle est puissance axiologiquement neutre, la rationalité scientifique se soumet à tous les intérêts susceptibles d'investir sa puissance et de l'orienter en leur faveur.

Or l'action éducative rationnelle, parce qu'elle met instantanément en jeu l'activité interhumaine orientée par le projet finalisé d'une modification d'autrui et de sa formation intégrale, *introduit précisément la possibilité constante d'une fusion des intérêts entre la domination techno-scientifique du monde et la domination de l'homme tout court*. De plus, en éducation, cette fusion ne peut donner lieu, comme c'est le cas en politique, à une contestation des intérêts de la rationalité scientifique au moyen d'une rationalité herméneutique, compréhensive, dialogique ou communicationnelle, puisque l'action éducative des adultes sur et avec les enfants ne s'établit pas entre des pairs, des égaux ayant en commun un même horizon de langage et de symbole : l'enfant est l'être humain qui ne parle pas, qui ne comprend pas. L'accès au dialogue et à la compréhension mutuelle est justement la fin de l'éducation et non en premier lieu son cadre d'exercice. En éducation, la raison dialogique ou communicationnelle doit d'abord être imposée avant d'être partagée.

1 Habermas, J. (1976). *Connaissance et intérêt*. Paris : Gallimard. Apel, K.O. (1988). Une théorie des types de rationalité, *in Le Débat*, no 49, p. 141 et suiv.

Ce concept de rationalité communicationnelle comporte des connotations qui renvoient à l'expérience centrale de cette force sans violence du discours argumentatif, qui permet de réaliser l'entente et de susciter le consensus. C'est dans le discours argumentatif que des participants différents surmontent la subjectivité initiale de leurs conceptions, et s'assurent à la fois de l'unité du monde objectif et de l'intersubjectivité de leur contexte de vie grâce à la communauté de convictions rationnellement motivées[1].

Pas plus que la rationalité scientifique, la rationalité communicationnelle ne peut échapper au problème spécifique à l'activité éducative d'une imposition autoritaire de la raison à un être qui n'est pas un sujet - un être autarcique - mais qui deviendra sujet au prix de cette imposition. En éducation, la raison philosophique, scientifique ou communicationnelle doit d'une façon ou d'une autre s'autoriser à imposer à autrui dans son être démuni et a-raisonnable ses propres intérêts, *en présupposant que ces intérêts se confondront ultimement avec ceux de cet être*.

2.6 Ouverture d'un horizon de questionnement et passage à la section suivante

Dans les chapitres précédents, nous avons exposé un cadre conceptuel général au sujet de la thématique et de la problématique contemporaines de la rationalité. Notre effort a consisté à montrer en quoi ce cadre pouvait concerner directement et de façon essentielle l'éducation actuelle. Nous avons également marqué, d'entrée de jeu, la part de choix et de décision que comportait notre propre interprétation du phénomène, elle-même dépendante des conceptions et des théories exprimées par différents penseurs et théoriciens modernes et contemporains. Cependant, nous croyons avoir suffisamment indiqué l'enjeu spécifique et original d'une articulation entre rationalité et éducation, à savoir l'enjeu d'une rationalité qui dispose de l'homme lui-même et de sa formation à l'humain.

Notre réflexion doit maintenant se poursuivre et progresser, en développant l'articulation entre rationalité et éducation sous la forme plus spécifique d'une articulation

---

1 Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*. Paris : Fayard, p. 26-27.

entre rationalité et fondements de l'éducation, et ce conformément à l'orientation de notre démarche d'ensemble. Dans la perspective de ce développement, nous allons considérer le cadre conceptuel exposé à la présente section comme un *horizon de questionnement*, à partir duquel nous tenterons, à la prochaine section, de délimiter un *horizon de réflexion et de travail* pour les fondamentalistes de l'éducation.

Par horizon de questionnement, nous voulons caractériser en premier lieu la dimension limitée de notre propre réflexion jusqu'à maintenant, c'est-à-dire essentiellement son incomplétude, son inachèvement eu égard à notre démarche d'ensemble. Nous pensons en effet que les phénomènes traités jusqu'ici suscitent divers problèmes, qui déterminent une situation intellectuelle où la réflexion admet en principe ses propres incertitudes. En second lieu, nous souhaitons caractériser la dimension ouverte de cette même réflexion, confrontée aux problèmes qu'elle soulève dans le cours de sa progression. Bref, nous parlons d'horizon de questionnement, dans la mesure où notre démarche réflexive, en articulant rationalité et éducation, n'a pas délimité autre chose qu'un ensemble de problèmes et d'interrogations.

Mais il y a plus. En effet, la notion d'horizon de questionnement peut également servir de caractérisation sommaire, concernant la situation actuelle des fondements de l'éducation. Le champ des fondements de l'éducation n'est pas un champ de savoirs constitués, fournissant une fois pour toutes un "stock" de certitudes; il est un champ où sont contestées de telles certitudes[1]. Mieux encore, il se constitue uniquement dans le cadre d'une contestation des certitudes établies. En ce sens, les fondements de l'éducation sont moins un "champ", c'est-à-dire un espace théorique clos, occupé par des doctrines, des théories, etc., qu'une *situation*, à partir de laquelle la pensée éducative est confrontée à ses propres incertitudes et au sein de laquelle elle anticipe, projette, ouvre un horizon de questionnement, afin de progresser réflexivement.

La rationalité en éducation est ce qui provoque une telle situation. Or à toute situation est lié un horizon, ainsi que sa possibilité de fermeture ou d'ouverture. Dans l'horizon se dévoilent le caractère fini de la situation déterminant l'unilatéralité d'un point de vue et, simultanément, son ouverture, son élargissement possible vers d'autres horizons. Penser l'éducation en termes d'horizon de questionnement, c'est simplement et en toute humilité admettre que la pensée éducative est débordée par la réalité éducative, qu'elle ne parvient pas à l'enfermer dans un champ de certitudes. En ce sens, est

1 Cf. Section 3.

fondamentale en éducation la réflexion qui se découvre en situation d'incertitude face aux raisons ou fondements établis du pourquoi et du comment éduquer. C'est pourquoi, dans le champ des savoirs de l'éducation, la situation des fondements se produit toujours en dernier lieu : elle est provoquée uniquement si les possibilités de répondre avec certitude au pourquoi et au comment éduquer sont épuisées. Les fondements ne sont pas un domaine, un objet, un fait permanents pour la pensée éducative; ils se constituent uniquement comme situation de crise de la pensée éducative. A-t-on jamais démoli un édifice par simple plaisir de voir son assise? S'amuse-t-on à déconstruire des théories, uniquement afin d'éprouver leurs certitudes de base? Dans la pensée ou l'action, les fondements sont la dernière chose à devoir être envisagée sérieusement. Et s'ils le sont, alors on doit présumer l'existence d'un motif impérieux.

Dans le domaine de la pensée, fondement veut dire cause, principe premier[1]. Dans notre tradition, cause et principe ont été identifiés très tôt l'un à l'autre[2]. Le principe est cause et la cause, principe. Par cette identité, le savoir se définit comme connaissance de la cause et la science, science du principe. Le principe est soit l'origine du raisonnement, son point de départ évident, soit la cause à l'origine d'un être réel (un étant, un existant). La mathématique et la physique correspondent respectivement à ces deux significations. L'idéal scientifique consiste dans la production d'un discours dont le principe formel discursif représente adéquatement la cause réelle. Cette représentation adéquate s'appelle la vérité, ou plutôt : est la vérité.

La vérité dit - montre - ce qu'un être est réellement. Elle établit adéquatement sa cause et son principe. Mais ce qu'un être est réellement, *il ne le montre pas de lui-même*. Tout être se montre en cachant son principe. Le contraire rendrait inutile la science : il suffirait d'ouvrir les yeux pour voir et d'ouvrir la bouche pour dire vrai. La vision et le langage communs ne révèlent pas l'origine des êtres qu'ils saisissent. La science est une paradoxa : dans le visible, elle cherche à saisir l'invisible. Cette recherche est terminée lorsqu'elle atteint l'origine cachée, à la fois principe et cause de ce qui se montre. Ce qui se montre est le phénomène. Le propre du phénomène est d'apparaître et de disparaître, de se montrer et de se cacher. L'origine - la cause, le principe - est ce qui demeure invariable, le fond constant qui cause l'apparaître et le disparaître du phénomène. Ce fond est la *raison d'être* du phénomène, son fondement. Fondement veut dire raison : ce par quoi un être qui apparaît est véritablement ce qu'il

---

1 Nous aurons l'occasion de revenir plus longuement sur la définition du concept de fondement. Ce qui suit a pour but de situer le plan à partir duquel les fondements doivent être envisagés.

2 Aristote. *Physique*. Livre I. 184 A. Paris : Les Belles Lettres. 1983.

est et pas autre chose. Par exemple, le fondement de la nature dans la physique moderne n'est pas le monde tel que nous le voyons, c'est l'ensemble des lois - des invariances fondamentales - qui font que les phénomènes sont ce qu'ils sont.

En éducation, le concept de fondement signifie donc : ce par quoi la réalité éducative est ce qu'elle est et pas autre chose. Éduquer veut dire former, transformer, informer[1]. Ces verbes décrivent des activités. Quelle est la cause de ces activités? À quoi répondent-elles? S'activer à former n'a de sens qu'en regard de ce qui est considéré informe ou déformé ou mal formé. L'éducateur forme l'enfant parce que l'enfant est soit informe, soit déformé, soit mal formé : en instance de forme. L'enfant est l'être qui apparaît dans le monde de la réalité humaine. Comme tout apparaître, il doit avoir sa raison d'être et comme tout apparaître, il cache sa raison d'être. Chez les humains, on peut dire que l'enfant est l'apparaître par excellence, car il ne cesse pas de changer, de devenir autre, de se modifier. C'est pourquoi il est informe. L'éducateur doit être capable de saisir le fondement de cet être en devenir, c'est-à-dire ce qu'il est vraiment, son être invariable en sa forme définitive. Cette forme, c'est sa nature véritable. L'éducateur doit posséder la connaissance de cette nature, afin de former l'enfant adéquatement.

Éduquer l'enfant, c'est donc lui imposer une forme - un processus de formation - de telle sorte que cette forme soit bien la sienne. Le processus de formation s'achève lorsque l'enfant a acquis sa forme définitive. Bref, lorsqu'il est devenu un être humain complet, formé, achevé. La raison d'être de l'éducation, ce n'est pas l'enfant tel qu'il apparaît, c'est l'enfant tel qu'il sera une fois formé selon sa nature achevée.

Cette nature, c'est la nature de l'homme, la nature humaine : ce qui persiste invariablement, le fondement de l'humanité des hommes apparus, qui apparaissent et qui apparaîtront dans le monde. La science de l'éducation se fonde sur une science de l'homme, une anthropologie. Seule une anthropologie légitime le caractère non arbitraire - fondé en raison - de l'activité éducative. Dans notre tradition, la science de l'éducation a été conçue comme la science du devenir-homme de l'enfant. C'est le terme de ce devenir, c'est-à-dire l'homme achevé, qui a été posé comme la raison d'être du devenir de l'enfant. C'est pourquoi la raison d'être de l'enfant a son origine dans la raison d'être de l'homme. C'est l'homme achevé qui est le fondement essentiel de l'enfant.

---

1 Le concept de forme est pris ici au sens classique, platonicien, aristotélicien : ce qu'un être est essentiellement, sa définition, son essence, sa nature véritable.

La raison éducative s'enracine dans le fond d'une interprétation anthropologique de l'être de l'homme. *Le pourquoi et le comment éduquer* découle du pourquoi et du comment de l'homme. Historiquement, cette fondation anthropologique de la raison éducative s'est faite dans le cadre plus large d'onto-théologies, c'est-à-dire de doctrines rationnelles portant soit sur les êtres comme totalité (cosmos, nature, monde), soit sur l'Être posé comme fondement créateur des êtres : Dieu, le souverain Bien. Par là on comprend la solidarité conceptuelle qui unit la science de l'éducation, la science de l'homme et la science de la nature. Cette solidarité ne cesse pas avec les temps modernes. C'est précisément pourquoi l'idée d'une science objective, puissante, instrumentale et neutre s'applique aujourd'hui à l'objet nature, à l'objet société, à l'objet homme.

Ces quelques précisions au sujet des fondements nous indiquent amplement pourquoi la réflexion fondamentale ne s'impose qu'en dernier lieu. Dans la situation des fondements, la pensée éducative déborde le cadre des savoirs de l'éducation; son horizon de questionnement englobe les certitudes anthropologiques et ontologiques déterminant la raison d'être de l'être humain.

La prochaine section est donc consacrée à maintenir ouvert cet horizon de questionnement, en vue de son articulation réflexive à un horizon de réflexion et de tâche spécifique aux fondements.

SECTION 3

LES FONDEMENTS DE L'ÉDUCATION ET LEUR ARTICULATION AU PROBLÈME ET AU THÈME DE LA RATIONALITÉ

3.1 Préambule

A la section précédente, nous avons situé la réflexion sur l'éducation à l'intérieur d'un horizon de questionnement beaucoup plus large, en envisageant globalement son insertion dans le processus moderne de la rationalisation. À l'intérieur de cet horizon, l'éducation cesse d'apparaître comme un problème technique ou comme un épiphénomène dérivé d'un autre champ d'action et de savoir auquel elle serait toujours et par avance subordonnée. Au contraire, l'éducation est systématiquement solidaire du processus de la dissociation dans son ensemble. Parce qu'en elle la rationalité dispose de l'humain et "l'arraisonne"[1] pour le procès de sa transformation, elle rend visible et significative l'orientation fondamentale de l'action rationnelle moderne, qui s'est déployée historiquement en assujettissant successivement l'objet nature, l'objet société et finalement l'objet humain. Simultanément, elle permet d'interroger réflexivement les enjeux de la rationalité, car elle rend problématiques les légitimations usuelles justifiant l'action sur les choses et l'action sur le social, liées au contrôle techno-scientifique du monde. En éducation, savoirs et actions rationnels ne peuvent se fonder uniquement sur le programme ou le projet d'une domination techno-scientifique des faits et des phénomènes, dans la mesure où une telle domination laisse en suspend le problème axiologique de sa propre finalité.

La rationalisation de l'activité éducative ne peut pas ne pas impliquer une finalité irréversible à la décision technique. Cette finalité engage une interprétation de l'*être* de l'être humain et de sa forme de vie tant individuelle qu'avec autrui. Or les savoirs positifs de l'éducation abandonnent la tâche d'une telle interprétation, en s'autolimitant à la sphère positive des faits et du langage sur les faits. Ils réduisent cette tâche à des choix de valeur, qu'ils renvoient en dernier ressort à des décisions irrationnelles ou orientées par des intérêts.

Au plan institutionnel, ces savoirs de l'éducation trouvent refuge dans l'université, comme espace de recherches, et abandonnent aux responsables de l'éducation le soi de la détermination des finalités. Simultanément, ils se conçoivent comme

---

1 Arraisonnement (Ge-stell) est le terme utilisé par Heidegger pour nommer ce qu'il appelle l'essence de la technique moderne. Dans l'arraisonnement, l'homme est interpellé (Stellen) et provoqué à exposer le réel comme fonds exploitable. Cf. Heidegger, M. (1986). *La question de la technique, Essais et conférences*. Paris : Gallimard, en particulier p. 25 et suivantes.

dépositaires de certitudes éprouvées, censées fournir un "stock" de connaissances techniquement disponibles et mobilisables par les responsables éducatifs. D'un autre côté, la philosophie académique se réfugie dans le rôle d'instrument de formation à la culture générale. Sa réflexion se dissout en survol des doctrines du passé ou en introduction aux sciences humaines. Elle ne se conçoit plus elle-même comme une éducation.

Dans l'optique de notre démarche, la première tâche intellectuelle qui s'impose aux fondamentalistes de l'éducation est de maintenir ouvert cet horizon de questionnement, en assumant les divers ordres de problème et d'interrogation qu'il commande. À l'étape actuelle, cet horizon de questionnement n'est pas autre chose qu'un horizon de travail. Cet horizon de travail est la reprise de l'horizon de questionnement préalablement ouvert et articulé spécifiquement au champ des fondements de l'éducation.

Dans le cadre de notre démarche, cette troisième section occupe une position charnière : elle vise à reprendre les contenus de la réflexion précédente, en les intégrant aux fondements de l'éducation. Elle implique donc par le fait même une proposition de définition des fondements de l'éducation. Cette proposition entend répondre à la question suivante : *qu'est-ce que les fondements de l'éducation*?

Il va sans dire que cette question intervient dans une conjoncture particulièrement chargée. En effet, après quelques décennies d'existence déclarée, le champ des fondements de l'éducation reste toujours aux prises avec le problème de sa propre définition et de sa délimitation. À vrai dire, ce ne sont pas les définitions qui y manquent mais le *défini*. En ce qui a trait aux définitions, lorsque les circonstances le commandent, il suffit d'en produire l'une ou l'autre, ce qui ne coûte pas grand peine et permet de maintenir à peu de frais l'illusion d'un vague consensus au sujet de ce qui est fondamental en éducation.

Nous n'avons pas à dresser ici l'éventail des raisons qui pourraient expliquer cette situation. Elles sont multiples et tiennent aussi bien de l'histoire et du processus d'intégration institutionnelle des savoirs de l'éducation à l'université, que des options idéologiques, culturelles et théoriques qui ont présidé à la formulation des fondements de l'éducation. Il nous semble préférable de prendre cette situation pour ce qu'elle est et de la saisir réflexivement comme l'occasion de son dépassement[1].

---

1 Nous examinerons plus loin la définition usuelle des fondements, cf. 3.2.1.

Ceci dit, toute proposition de définition des fondements de l'éducation implique une réflexion préalable sur la nature même du défini et sur le moyen d'accéder à sa clarification et à sa compréhension. Deux illusions doivent être d'entrée de jeu écartées : la définition des fondements ne relève ni d'une déduction par démonstration, ni d'une enquête empirique. Exiger l'une ou l'autre, c'est exiger l'impossible. Selon nous, la définition des fondements requiert une démarche compréhensive, basée sur l'examen de significations et d'ensembles discursifs significatifs, *car le défini appartient de part en part à cet univers de discours et de représentations au sein duquel notre culture attribue à la pratique éducative une ou des significations posées comme fondamentales* (significations principielles, significations de fond, premières). À la limite, la définition des fondements de l'éducation commanderait une herméneutique élargie à notre culture et à notre tradition culturelle et éducative, c'est-à-dire une interprétation des divers ensembles symboliques (philosophie, science, mais aussi religion, mythe, idéologie), à travers lesquels s'est épanouie historiquement la compréhension de l'éducation, de sa nature et de son rôle, de son sens et de sa portée.

Donnons une seule illustration. L'idée de liberté, si importante pour l'éducation moderne, demeure incompréhensible si nous la détachons abstraitement de notre tradition culturelle, en particulier du fonds de symboles judéo-chrétiens. *La liberté est originellement une idée religieuse*[1]. Elle renvoie à une conception religieuse du monde, fondée sur l'idée d'un Être créateur auquel l'homme s'identifie. Cet Être Dieu est spontanéité originelle créatrice, spontanéité sans limite, sans borne, qui tire le monde de sa propre volonté, le pose et le crée, en créant l'homme à son image. La liberté engage une transformation radicale du rapport de l'homme au temps : la liberté humaine est la possibilité d'une temporalité historique, c'est-à-dire d'un temps inachevé et dont l'achèvement implique à chaque instant le concours de la créature humaine, appelée (élue) à choisir l'Ordre de la Providence et donc à obéir aux décrets divins. L'humanisme judéo-chrétien a élargi considérablement la perspective de l'anthropologie antique (grecque), en faisant de l'homme un être libre et fini. L'homme chrétien est responsable de son salut. Son humanité ne découle pas uniquement de la position qu'il occupe dans le système des places d'un cosmos parfait et achevé, elle dépend de son initiative personnelle.

---

1 Saint Augustin, Libre arbitre, III, XVII, 48-49, II, XIX, 53. *La lumière intérieure*. Textes choisis. Paris, P.U.F., 1965, en particulier la Deuxième partie, pp. 131-151. Voir également Luther, *La liberté du chrétien*. Paris, Fides, 1957. Nous laissons de côté ici les conceptions grecques, particulièrement aristotéliciennes, de la liberté, liées à la politique et à la praxis.

Dans les temps modernes, cette idée de liberté s'est dépouillée peu à peu de son contenu religieux, gardant toutefois sa signification formelle de spontanéité originelle créatrice. Est libre l'être capable de se soustraire à l'ordre déterminé de la nature et de le modifier par son intervention créatrice. La subjectivité humaine a été conçue comme le foyer de cette spontanéité originelle. Dans cette conception moderne, le sujet change de sens : il ne signifie plus *soumis* à mais *source de*. Il est le fond de la liberté, car il est le seul être dont l'existence n'est pas intégralement réglée par les lois de la nature (Descartes, Kant). Ce repositionnement du sujet agit dans la sphère éthico-politique. Il implique la constitution d'un monde de sujets, lequel monde ne se fonde plus sur l'ordre et l'autorité traditionnels, mais sur la volonté générale exprimant les libres volontés subjectives particulières. La liberté est l'un des principes de la politique moderne. Depuis Rousseau, elle est également l'un des principes de l'action éducative. Chez Rousseau, la liberté, qu'il interprète comme l'essence de l'homme[1], est opposée à l'ordre de la socialité et de l'histoire. Elle est la possibilité jamais épuisée d'une recréation de l'homme, d'une reformation de l'homme corrompu par l'ordre historico-social. L'enfant est l'homme libre avant la socialité qui vale corrompre[2]. C'est pourquoi l'éducation rousseauiste est essentiellement le laisser-être de l'enfant selon sa libre nature.

Retenons de cette brève discussion au sujet de l'idée de liberté que la détermination des fondements de l'éducation appelle une interprétation élargie de la pratique éducative, c'est-à-dire une interprétation intégrant les significations de cette pratique aux ensembles symboliques qui ont dominé notre tradition culturelle et qui la dominent encore. Nous n'avons donc pas à décider arbitrairement de la définition des fondements de l'éducation; nous devons au contraire essayer de saisir le *défini*, et ce à partir des contenus de notre tradition : c'est elle qui nous livre accès à ce qu'il y a de fondamental en éducation. De la même façon, l'accès au défini présuppose un accès à notre culture actuelle et aux catégories qu'elle nous fournit pour la compréhension de l'éducation. Ce qui est fondamental en éducation ne dépend ni de la décision du moment, encore moins de la dernière réforme politique en vigueur, ni même de l'état des sciences de l'éducation. Nous n'avons pas à le promulguer, mais à le pénétrer et à l'élucider par un travail sur le fonds de significations, de principes et de catégories, qui ont servi jusqu'à ce jour de base à la compréhension de l'éducation. Tel est donc le

---

1 Rousseau, J.-J., *Du contrat social*. Paris : Flammarion, 1966, Livre premier, chapitres 1, 2, 3 et 4.
2 Rousseau, J.-J., *Emile*. Paris : Flammarion, 1966, Livre premier.

premier fil conducteur de notre démarche : substituer à la quête d'une définition une enquête sur le *défini*.

3.2 Prérequis à la définition des fondements de l'éducation

Ce qui vient d'être dit au sujet du défini et du moyen pour y accéder n'est que l'indice d'une tâche, l'amorce d'un travail. C'est pourquoi la question *qu'est-ce que les fondements de l'éducation?* reste encore entièrement en suspens. À cette question, nous l'avons déjà dit, il est inutile de vouloir accoler une réponse, posant arbitrairement une définition quelconque. En nous plaçant sur le terrain des significations qui s'attachent au défini, deux prérequis s'imposent comme préalables à la définition des fondements.

Les significations du concept de fondement(s) et les significations du concept d'éducation ne sont pas dérivables les unes des autres. La ou les définitions du second n'éclairent en rien la ou les définitions du premier. Cette distinction est d'une importance décisive pour les fondements de l'éducation[1]. Elle supprime une fois pour toutes la confusion intellectuelle au sujet de la place des fondements de l'éducation dans le champ des savoirs de l'éducation. Elle nous indique simplement que les savoirs de l'éducation ne sont pas convertibles ipso facto en savoirs des fondements de l'éducation. Bref, ce que nous savons de l'éducation ne nous informe pas nécessairement sur les fondements de l'éducation. De façon générale, dès qu'on s'interroge sur le fondement de quelque chose, on sort du domaine de cette chose : fondé et fondement ne sont pas de même nature[2].

Sur le plan heuristique, cela signifie qu'il faut *construire* le concept de fondement(s), en essayant de l'articuler réflexivement à celui d'éducation. Construire un tel concept, c'est-à-dire non logique et non-empirique, consiste à l'insérer dans des réseaux

---

1 Nous devons à Daoust, G. (1984). *Prolegomènes à la définition des fondements de l'éducation*. Montréal : Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, décembre, d'avoir compris la portée de cette distinction, en ce qui a trait à la définition des fondements de l'éducation.

2 Sur ce problème, cf. Fichte, J. G. (1980), *Oeuvres choisies de philosophie première*, Paris : Vrin, p. 246 et suiv., qui présente une suite de distinctions conceptuelles sur fondement et fondé.

conceptuels, dans des ensembles symboliques discursifs, au sein desquels ses significations s'établissent par relations et différences avec d'autres concepts.

> *Travailler un concept, c'est en faire varier l'extension et la compréhension, le généraliser par l'incorporation des traits d'exception, l'exporter hors de sa région d'origine, le prendre comme modèle, bref lui conférer progressivement, par des transformations réglées, la fonction d'une forme*[1].

Le concept de fondement(s) commande un travail analogue. Il doit être défini par intégration à des réseaux conceptuels multiples. Ces réseaux font partie de discours : discours philosophiques, politiques, scientifiques, architecturaux. Il s'agit donc d'un concept à significations multiples. Cependant ces significations, loin de s'exclure, se recoupent et s'enrichissent mutuellement. Elles constituent l'essence du concept lui-même.

Un tel travail implique donc pour le fondamentaliste une élaboration du concept de fondement(s) et non une simple définition nominale. Avant de l'articuler au concept d'éducation, il doit établir ses significations par l'analyse des autres domaines où l'on retrouve une telle articulation. Ces significations, leurs relations et leurs différences, constituent l'aire ou le champ sémantique de ce concept. Ce travail d'élaboration est beaucoup plus qu'une tâche préparatoire, il conditionne l'ouverture même d'un horizon de travail pour les fondamentalistes de l'éducation, puisqu'il fournit une voie d'accès au défini. En particulier, il permet de prendre conscience de la saturation sémantique des concepts de fondement(s) et d'éducation, de leur richesse et de leur densité significatives. Avant de produire à tout venant des définitions, encore faut-il éprouver la portée véritable des concepts que nous employons. Le concept de fondement(s) est précisément l'un des concepts les plus riches de notre tradition intellectuelle. *Il commande une lecture des fonds conceptuels d'où ont été tirés les principes directeurs de la pensée éducative traditionnelle et moderne.*

---

1 Canguilhem, G. *Cahier pour l'analyse* no 4. Travaux du Cercle d'épistémologie de l'École normale supérieure (1966). Publiés par la Société du Graphe. Paris : Éditions du Seuil, p. 2.

Le second prérequis est encore plus important que le premier. Ce prérequis est le suivant : avant de fournir une quelconque définition des fondements de l'éducation, n'est-il pas nécessaire d'examiner le *contexte significatif* à partir duquel une pareille définition est requise, appelée? Bref, pourquoi veut-on définir les fondements de l'éducation, pourquoi se décide-t-on à prendre en vue les fondements? Les savoirs de l'éducation ne suffisent-il pas à la tâche? Pour quelle raison leur adjoindre en plus quelque chose comme les fondements de l'éducation?

Nous ne croyons pas que les concepts surgissent au hasard. C'est pourquoi, à notre avis, la définition du concept de fondement(s) de l'éducation ne dépend ni du dictionnaire, ni d'un arbitraire théorique ou idéologique quelconque : elle dépend du mode d'apparition, dans un contexte significatif déterminé, d'une pensée qui se donne pour projet le fondamental. Cette question : *dans quelles conditions significatives les fondements deviennent-ils l'objet d'une thématisation et d'une préoccupation explicites?* est prérequises à la question usuelle : *qu'est-ce que les fondements de l'éducation?*. La réponse à la première oriente la réponse à la seconde. Elle est la véritable question de départ pour la définition du champ des fondements de l'éducation, car elle engage à nous interroger sur la situation de la pensée éducative contemporaine sollicitée par le fondamental en éducation. Elle nous invite à examiner le contexte significatif à partir duquel la pensée éducative se découvre sollicitée par les fondements.

Nous savons beaucoup de choses sur l'éducation, mais savons-nous ce qui est fondamental dans l'éducation? À partir de quel savoir, de quelle certitude allons-nous prétendre que cela est fondamental et ceci, accessoire, secondaire? Allons-nous nous fier aux sciences actuelles de l'éducation pour statuer sur le fondamental dans l'éducation? Mais qui oserait prétendre que l'anthropologie, l'ethnologie, la mythologie, la communication, les théories du symbolique ne sont pas aussi importantes pour la compréhension des phénomènes éducatifs que l'administration scolaire, la mesure, la technologie de l'éducation, la psychopédagogie, etc.? Mais laissons ouvertes ces questions, car il n'est pas dans notre intention de disputer ici de titres et de privilèges.

3.3 La condition d'émergence d'une réflexion sur les fondements de l'éducation

Notre question est donc :

Dans quelles conditions en vient-on à prendre explicitement pour thème de recherche et de réflexion les fondements? Qu'est-ce qui détermine l'entrée en scène d'une pensée éducative (théorique ou pratique), préoccupée du fondamental? Quel est le sens de cette préoccupation pour l'éducation? L'idée que nous soutiendrons ici est très classique et n'a par conséquent rien d'original. Elle reste cependant une idée complexe, à laquelle s'opposent également diverses habitudes de penser et divers préjugés, qui s'enracinent dans des attitudes intellectuelles déterminées.

Nous soutiendrons donc que les fondements s'imposent, comme thème explicite et préoccupant, lorsque surgit, à l'intérieur d'un champ de savoir spécifique, une série de problèmes graves, dont le sens premier est de mettre en cause de manière radicale ce qu'on tenait jusque-là pour certain, évident, hors de doute. Plus brièvement, les fondements s'imposent dans et par une crise des savoirs établis. *La réflexion sur les fondements est le fait d'une pensée en crise.*

Cette affirmation, qui pose une identité entre l'émergence d'une réflexion sur les fondements et crise, peut être illustrée au moyen de deux cas exemplaires, à savoir la mathématique et la physique. Ces deux cas sont exemplaires, en ce sens qu'ils permettent d'écarter certains préjugés concernant les fondements. La réflexion sur les fondements n'est pas réservée à des savoirs plus ou moins consistants : elle peut survenir dans des sciences dont le degré de certitude est le plus haut.

Au siècle dernier, la mathématique a connu une crise de ses fondements. L'apparition de nouvelles géométries non-euclidiennes (Lobatchevski, 1826; Riemann, 1854), l'essor d'une logique non-classique, le développement de nouveaux concepts algébriques ont amené progressivement une série de contradictions dans le champ des postulats fondamentaux, qui présidaient jusqu'à ce jour à la rationalité mathématique. Cette crise a amené un certain nombre de mathématiciens et de non-mathématiciens (logiciens, philosophes) à examiner en profondeur les fondements de la raison mathématique établie. Pour ce faire, ils durent mettre en cause et en question un ensemble de certitudes traditionnelles fondamentales, réputées éternelles. Le concept classique d'espace, tridimensionnel, homogène, isotrope, absolu, concept cadre de la mathématisation

de l'univers (Descartes, Newton), et correspondant à une intuition a priori (Kant), fut abandonné, en tant que notion rectrice de la raison mathématique[1].

La physique moderne (post-newtonienne) s'est elle aussi développée dans le cadre d'une crise des fondements de la physique classique. On sait que cette crise renouvela la compréhension qu'on se faisait du temps, de la vitesse, de la position spatio-temporelle, ainsi que de l'explication causale en physique. La théorie de la relativité et la mécanique quantique aboutirent à une révision fondamentale des images et des notions, qui guidaient l'appréhension scientifique des phénomènes physiques[2].

Ces deux exemples ont en quelque sorte une valeur pédagogique, car ils nous amènent à prendre conscience de ce que nous faisons, lorsque nous prétendons réfléchir sur les fondements de l'éducation. Certes, la mathématique et la physique ne sont pas les sciences de l'éducation; mais leur développement indique, par analogie, en quoi consiste la réflexion sur les fondements : elle naît sous la pression de problèmes insurmontables dans le cadre de la raison établie. Or que cette raison soit mathématique, physique ou éducative, la situation reste conditionnée par un enjeu similaire. Mais avant de poursuivre, ouvrons une parenthèse critique.

3.3.1 Remarques critiques sur la définition usuelle des fondements en éducation et ses présupposés

En soulignant l'articulation entre l'émergence de la réflexion sur les fondements et la crise des savoirs établis, nous prenons à contre-pied les définitions usuelles des fondements développées dans le cadre des sciences de l'éducation. Par exemple, G.-G. Kneller, dans son ouvrage *Foundations of Educations* 1971, définit les fondements comme suit :

> *This discipline includes all branches of inquiry from history and philosophy through the social sciences to theories of testing concern themselves with educational institutions and their sociocultural setting. The leading ideas that guide inquiry*

---

1 Blanché, R. (1973), *La science actuelle et le rationalisme*, Paris : P.U.F., présente le contexte de cette crise et ses conséquences pour le rationalisme actuel.

2 Heisenberg, W. (1962), *La nature dans la physique contemporaine*, Paris : NRF, expose le point de vue d'un physicien sur le renouvellement de sa propre discipline.

in these fields, and the facts that they have helped to establish, together constitute the foundations of education[1].

À notre avis, cette définition témoigne d'une certaine naïveté conceptuelle, en laissant en suspens le problème directeur essentiel, à savoir : dans quelles conditions une définition des fondements est-elle requise? Par ailleurs, même en se maintenant dans le cadre de cette définition naïve, on voit mal pourquoi et comment la somme éclectique des savoirs de l'éducation devrait aboutir à la création d'une discipline fondamentale[2].

Dans cette optique, les fondements seraient un savoir des savoirs, une sorte de savoir hybride à prétention totalisante. Ou encore, ils seraient simplement l'ensemble des savoirs de l'éducation; mais, dans ce cas, à quoi bon parler d'une discipline fondamentale, autre que les savoirs eux-mêmes? La sociologie de l'éducation, l'histoire, la philosophie, les théories de la mesure, etc. ont-elles besoin d'être prolongées et complétées par une nouvelle discipline? Dirait-on que les fondements de la physique sont l'ensemble des disciplines qui s'occupent des phénomènes physiques? Mais alors, les fondements de la physique seraient la physique elle-même. À quoi bon dans ce cas parler des fondements?

Toute réflexion sur les fondements doit tâcher d'éclairer sa propre situation, en essayant de problématiser son point de départ. Cette problématisation est nécessaire du fait que les fondements sont la dernière chose à devoir être discutée. S'interroger sur les fondements, c'est reconnaître que les questions fondamentales arrivent toujours en dernier lieu dans l'ordre des questions, précisément lorsque les réponses traditionnelles deviennent insatisfaisantes. La réflexion sur les fondements ne dérive pas des savoirs, encore moins de la somme éclectique des savoirs; elle origine d'une perte de sens au sein des savoirs. C'est lorsque les savoirs ne "savent" plus que les fondements requièrent une élucidation spécifique. En éducation, les fondements entrent dans l'ordre des questions authentiques uniquement si les réponses traditionnelles, usuelles *au pourquoi et au comment éduquer* s'avèrent essentiellement problématiques. Un savoir certain de lui-même se laisse orienter par son fondement, sans éprouver le besoin de le discuter.

---

1 Kneller, G.F. (1971). *Foundations of Education*. New York : Wiley, p. 711.

2 Ajoutons également qu'il n'existe pas de faits fondamentaux, car un fait découle toujours d'un autre et ainsi de suite.

Une éducation qui sait *pourquoi et comment éduquer* ne s'interroge pas sur son fondement : elle se déploie sans mettre en doute le sens de son action. Nous verrons plus loin que l'identité entre la réflexion sur les fondements et la crise des certitudes conditionne les modalités de cette réflexion.

3.4 La définition des fondements : exploration des réseaux de significations (architecture, politique et philosophie)

Répétons-le : nous ne croyons pas que les concepts surgissent au hasard. Il en va de même pour le concept de fondement(s). Un concept renvoie à des faisceaux de relations conceptuelles. Pris isolément, un concept ne signifie rien. C'est parce qu'il entre en relation avec d'autres concepts, d'autres notions, qu'il fait sens. Ces relations permettent de définir un concept. Les relations entre concepts sont des procédures et des événements discursifs. Elles se déploient concrètement dans des discours, des ensembles interreliés de concepts. C'est pourquoi la définition d'un concept quelconque exige au préalable son insertion dans un réseau de relations significatives. À son tour, ce réseau de relations doit être inséré dans un ou des discours. Demandons-nous maintenant à quels réseaux de relations significatives et à quel(s) discours renvoie le concept de fondement(s). Le terme fondement est utilisé, entre autres, en architecture, en politique et en philosophie. Explorons rapidement ses significations. Nous pourrons ensuite expliciter les significations qui s'attachent à la notion de crise des fondements.

Fondement veut dire base, assise, support, fond. Le fondement est ce sur quoi s'appuie quelque chose. Cet appui n'est pas n'importe quoi : c'est lui qui permet à la chose de se dresser et de se maintenir dans sa position dressée. En *architecture*, d'où le mot fondement est tiré, la chose dressée est la maison, l'édifice, le temple, le monument, etc. La chose dressée, le temple par exemple, se dresse dans l'espace. Le temple est d'abord une réalité spatiale, un dispositif architectural qui commande une relation spécifique à l'espace. Il n'est pas simplement posé là : au contraire, il se dresse, il se tient érigé dans l'espace[1]. Être dressé, c'est être orienté d'une certaine façon. Dans le

---

1 Par exemple, dans un village québécois traditionnel, le temple - l'église - est le seul bâtiment dressé en direction du ciel, de la voûte. Sa relation à l'espace total est médiatisée par les symboles chrétiens, qui chargent l'espace de signes connotant une expérience religieuse du monde et une expérience socio-politique liée à un type d'autorité. Plus généralement, un groupe humain ne se contente pas d'occuper un espace. Il l'habite, le marque de ses symboles.

cas du temple, son "être-dressé" est l'orientation vers le haut. Cette orientation est la relation du temple à l'espace. *Le temple s'élève*. Mais cette élévation est rendue possible à partir de l'assise elle-même. C'est l'assise qui oriente l'élévation vers le haut. En d'autres mots, la relation du temple à l'espace est inscrite dans l'assise du temple, qui commande la possibilité d'élévation. Sans cette assise, le temple s'écroule : il ne s'élève plus.

Construire un temple, c'est d'abord l'asseoir sur quelque chose, afin de rendre possible son élévation ultérieure. L'assise oriente l'élévation. Mais l'assise elle-même a besoin d'un fond pour accomplir sa fonction. Quel est ce fond? C'est la terre, le sol. Pourtant le sol est précisément le contraire de l'élévation. Le sol est plat. Il se déploie spatialement comme surface horizontale. Sur cette surface, on peut asseoir quelque chose. Il suffit de limiter une aire. Poser des limites sur le sol semble donc le premier travail que requiert une fondation architecturale.

Limiter veut dire : diviser, positionner, distribuer, axer. Mais le sol et l'espace en général ne sont pas limités sauf par des obstacles naturels. La limitation implique donc au préalable la possibilité d'une distribution de l'espace selon certaines directions : nord-sud, est-ouest. Quel principe régit cette distribution? *La relation symbolique de l'homme à l'espace*. Distribuer, limiter, orienter sont des actes symboliques. Par exemple, l'ingénieur, l'arpenteur-géomètre ordonnent l'espace horizontal, comme assise de la verticalité de l'édifice, en se le représentant comme une réalité homogène, identitaire, bref, géométrique. L'espace réel, la spatialité du site terrestre sont perçus alors abstraitement, au moyen de la représentation mathématique, numérique. Ils sont mathématisables, quantifiables.

Ainsi, le fondement premier de l'édifice, ce n'est pas le sol, ni même l'assise sur le sol, mais bien la relation symbolique, dans ce cas-ci géométrique, de l'homme à l'espace. En architecture, tout fondement requiert une fondation symbolique préalable, à partir de laquelle l'espace, la spatialité du site sont distribués, limités, orientés. Cette fondation symbolique nous apprend que l'homme n'est jamais une chose dans l'espace, qu'il entretient toujours au contraire une certaine relation symbolique à l'espace. L'homme s'oriente. Il charge l'espace de symboles, de représentations, de signes.

L'espace géométrique est lui aussi une relation spécifique à la spatialité. Il est un type d'espace, lié à la rationalité scientifique. L'architecture scientifique, c'est-à-dire celle des ingénieurs, renvoie à cette rationalité. La rationalité scientifique renvoie à son tour à une organisation globale de l'espace humain, de l'espace social et collectif.

Par exemple, l'urbanisation contemporaine, la ville-damier, est impossible sans une organisation de l'espace social. À la ville-damier correspond un espace social désacralisé, homogène, découpé en fonctions autonomes abstraites, pour lesquelles les individus sont interchangeables.

Il en va autrement dans le cas de l'architecture religieuse. Construire un temple, c'est ériger un espace sacré. Le sacré implique un autre type de relation fondationnelle à l'espace. Cette relation n'est pas symbolisable par la géométrie. Le temple est inclus dans un réseau relationnel complexe, dans lequel opèrent des "forces" et des significations symboliques de natures diverses :

> *En séparant le cosmos du chaos, le civilisé du sauvage, le sacré de l'impur, il semble que tout soit concrètement et activement engagé, et dans une relation qui donne sens à tout. L'assignation des lieux (...)a à voir avec l'axe des fleuves et des vents, le parcours du soleil, les saisons et les éléments, le corps humain ou de tel animal; avec les sexes et les âges, la vie et la mort; avec les clans et les castes, les professions et les fonctions (...). Dans les espaces, par conséquent, rien n'est neutre, indifférent*[1].

Ainsi, on le voit, le concept de fondement(s), tiré de l'architecture, s'inscrit dans un ensemble complexe de relations significatives. Il recoupe un ensemble d'autres notions : limite, distribution, orientation, espace symbolique, etc. En résumé, le fondement implique une délimitation et une orientation symbolique de l'espace. Fonder, c'est inaugurer un site, en l'insérant dans un faisceau de correspondances symboliques. Ce faisceau permet d'assigner des limites et des orientations de base à l'espace. Poser des limites, orienter, tels sont les actes que requiert une fondation architecturale.

Ces actes sont des médiations entre le travail concret des constructeurs et le système de la culture. Ils matérialisent, concrétisent les relations symboliques du groupe humain à l'espace habité. C'est par eux qu'un site est occupé humainement. La fondation d'un habitat, d'un lieu où vivre, implique donc un acte humain : l'acte de poser, d'asseoir le lieu en relation aux limites et aux orientations privilégiées. Un tel acte indique que l'être humain n'est jamais enfoui dans la nature, faisant corps avec elle. Au

---

1 Paul-Levy, F., Segaud, M., *Anthropologie de l'espace*, op. cit., p. 9.

contraire, il habite la nature par la distance de ses symboles. Il n'est pas présence immédiate en elle, il se la représente, c'est-à-dire la pose devant lui et la coordonne en relation à lui-même. *L'acte de poser est l'acte fondateur par excellence.* Il décide de la relation à l'espace, en déterminant un point stable en tant qu'assise pour l'habitat. Cet acte engage la représentation comme médiation de l'esprit au monde. Se représenter quelque chose, c'est le poser devant soi. Ce positionnement laisse apparaître la chose dans sa stabilité. Il apporte la certitude que la chose est bien ce qu'elle est, qu'elle a un fond invariable, stable, substantiel, sur lequel on peut ériger quelque chose, le fondé.

Le terme fondement, dont nous venons de voir la signification architecturale, a également une signification *politique*. "En aucun autre domaine l'excellence humaine n'approche d'aussi près les voies des dieux que dans la fondation des communautés nouvelles et dans la conservation de communautés déjà fondées", écrit Cicéron[1]. Tite-Live (*Histoire romaine*, livre 1, chap. VII) rappelle l'histoire de la fondation de la Cité romaine et indique les conditions de sa naissance.

> *Une tradition plus répandue dit que, pour se moquer de son frère, Remus sauta les murs nouveaux; alors Romulus irrité, menaçant dans ses paroles mêmes, en ajoutant : "Autant désormais pour quiconque franchira mes remparts", le tua. Ainsi, seul, Romulus s'empara de l'empire; la ville fondée prit le nom de son fondateur*[2].

La fondation de la Cité est précédée d'une lutte fratricide. Tant que cette lutte dure, la ville reste un lieu ouvert, indéterminé, non-fondé. Le meurtre de Remus instaure une limite sacrée, dont le franchissement implique désormais la mort. Au sens politique, fondement signifie à la fois origine et limite. Le fondateur de la Cité initie une nouvelle communauté. Il partage sacralement et juridiquement l'espace et inscrit en lui des limites infranchissables. Chez les Romains et les Grecs, la fondation d'une Cité a une dimension sacrée. Le fondement de la Cité, son origine, engage l'avenir de la Cité.

---

1 *De la république*, I, 7. Paris : Belles Lettres, 1980.
2 Tite-Live, *Histoire romaine*. Paris : Garnier, 1953, p. 23.

C'est pourquoi l'acte de fonder est si important : c'est à partir de lui que l'avenir humain s'oriente[1].

Les fondements de la Cité, comme espace de vie en commun, posent l'ensemble des règles (Lois), qui régissent les relations que les membres entretiennent entre eux et avec l'extérieur. Le dehors et le dedans, l'extérieur et l'intérieur, nous et eux, voilà le premier jeu de limites fondatrices de l'espace politique. Dans les communautés traditionnelles, les règles de la vie en commun sont elles-mêmes fondées sur la Tradition. C'est la Tradition, en tant que cadre intégrateur et régulateur, qui est le fondement ultime de l'ordre. La Tradition est l'autorité. C'est pourquoi les fondateurs de la Cité sont également les initiateurs de la Tradition. Ces fondateurs sont les Grands ancêtres, c'est-à-dire des hommes plus près du divin que de l'humain. Ils ont, en fondant l'ordre social, accompli une tâche sacrée.

Le fondement du politique impose lui aussi, au même titre que le fondement architectural, un délimitation et une orientation : il initie une séparation durable entre l'ordre et le désordre, le pur et l'impur, le sacré et le profane. Il fournit l'assise, la base à l'autorité, c'est-à-dire au commandement légitime[2].

Le commandement est investi de l'autorité légitime. Dans l'idéologie indo-européenne, l'autorité politique est liée à l'autorité religieuse[3]. L'exercice de la souveraineté est inséparable d'une fonction sacerdotale. Les règles de la vie en commun ont leur fondement dans l'ordre religieux du monde. La Tradition n'est donc jamais simple respect du passé, elle est la reconduction vivante de l'ordre des choses établi sacralement. La fondation de l'ordre politique coordonne l'espace humain sur un ordre transhumain paradigmatique. Encore là, nous retrouvons l'acte de poser comme acte fondateur par excellence. En politique, l'acte de poser est le décret. C'est le chef légitime qui décrète, en relation à l'ordre des choses sacré, les règles de vie en commun. Un décret tranche : il institue une limite aux actions humaines.

---

1 Sur le rapport entre fondement et politique, cf. Arendt, H., *La crise de la culture*, op. cit., en particulier le chapitre Qu'est-ce que l'autorité?. Également, Meslin, M. (1985). *L'homme romain*. Paris : Éditions Complexe.

2 Vernant, J.P. (1962). *Les origines de la pensée grecque*. Paris : P.U.F., discute de la notion d'archè et de ses significations sur le plan de l'autorité politique.

3 Dumézil, G. (1968). *Mythe et épopée*, tome 1. Paris : Gallimard; Benveniste, E. (1967). *Le vocabulaire des institutions indo-européennes*. Paris : Gallimard.

En *philosophie*, fondement signifie à la fois principe et origine. Le principe est la proposition initiale (axiome) de laquelle découlent les autres. Le principe fonde l'architectonique du discours cohérent. L'origine est la raison d'être d'une chose, d'un étant. Cette raison d'être s'appelle, depuis les Grecs, cause. Ces deux significations se confondent lorsque le principe dit la raison d'être et lorsque la raison d'être devient le principe de base du discours.

Fondement est donc synonyme de raison, mais que veut dire raison, au sens de fondement? Ce au-delà de quoi l'esprit ne peut plus remonter et ce à partir de quoi l'esprit doit remonter pour saisir, de façon intelligible, l'ordre du discours et la cause des étants. Fonder signifie par conséquent donner la raison ultime. Cette raison est la base de laquelle découle tout le reste. Une telle base doit elle-même être soustraite au changement. Une fois posée ou découverte, elle devient le fond invariable. Par exemple, la même cause doit produire toujours le même effet.

La recherche philosophique du fondement demande la raison d'être[1]. Cette demande s'appelle le *pourquoi*?[2] Dans le cadre de notre tradition, le *pourquoi*? a déterminé la pensée, dans son appel incessant à donner la raison d'être, à sortir du domaine des êtres empiriques. Un être empirique une pierre, un arbre, cet homme-ci est trop variable dans son aspect, pour servir de support à lui-même. L'être empirique n'est pas sa propre cause; le pourquoi? appelle son intégration dans une chaîne de causes dont il est l'effet. Bref, l'être empirique est contingent et non fondement.

Toujours dans le cadre de notre tradition, la recherche du fondement a rapidement conduit au dépassement du réel empirique, vers le principe de tous les principes, le fond de tous les fondement. Le fond est à la fois principe et cause : Dieu. Dieu a été posé comme la raison d'être du monde. Dieu est l'être-fondement, éternel, immuable, parfait. C'est à partir de lui que le monde fut délimité et orienté à l'origine. La Genèse, c'est-à-dire le récit de la fondation du monde, rend bien cette oeuvre divine, par laquelle Dieu départage les éléments, délimite les règnes et les espèces, et oriente le monde.

---

1 Heidegger, M. *Le principe de raison*, Paris : Gallimard, 1986, nous inspire ici.

2 Aristote, *Physique*, II, 3, 194B, 15-20, "Ces points déterminés, il faut faire porter l'examen sur les causes, rechercher ce qu'elles sont et leur nombre. Puisque notre étude a pour objet le connaître et que nous ne croyons connaître rien avant d'en avoir saisi chaque fois le pourquoi, c'est-à-dire saisi la cause première...", traduction H. Carteron. Paris : Les Belles Lettres, 1983, p. 65.

Dans les temps modernes, le Dieu-fondement devint le garant des lois universelles et de leur invariance. À la Renaissance, la conception d'un Dieu créateur agissant rationnellement se fondit avec la conception, d'origine platonicienne, d'un cosmos immuable, ordonné et réglé par des rapports mathématiques. Cette fusion rendit possible l'idée d'une science exacte de la nature, fondée sur l'observation des régularités phénoménales, elles-mêmes traduisibles mathématiquement.

C'est pourquoi la mathématique s'imposa comme le langage la raison, car le monde avait une réalité quantitative : il était l'ensemble des lois, des invariances quantifiables. Cependant le recul du christianisme entraîna la recherche d'un nouveau fondement à l'ordre du monde. Ce nouveau fondement fut la subjectivité humaine. L'homme, opposé aux objets, devait fournir le terme stable de la relation aux objets. La structure du sujet connaissant (Kant) devint le nouveau fond. C'est elle qui assura l'intelligibilité de l'ordre phénoménale.

L'important ici est moins de connaître les divers fondements posés par les philosophes à diverses époques, que de saisir la signification qui s'attache au concept philosophique de fondement. Les fondements changent avec les époques, mais ce qui ne change pas, c'est la recherche d'une certitude rationnelle fondatrice à partir de laquelle l'être humain raisonnable s'oriente dans l'existence et trouve sa place dans le monde. Cette recherche n'est pas autre chose que la philosophie elle-même. Or la philosophie, dans l'appel au fondement, s'est développée comme discours sur l'être. L'être a été donné comme le fond invariable et donc comme raison d'être des choses (des étants). Fonder le discours humain sur le réel absolu, l'Être tel qu'il est, est la tâche scientifique suprême. Elle appelle à chaque fois à transgresser l'apparence pour atteindre le fond.

Après cette rapide exploration, résumons les résultats acquis. Il apparaît que le fondement a pour *défini* : la plan ultime d'un ordre quelconque. Ce plan est ce à partir de quoi s'institue, s'initie un ordre avec ses limites et ses orientations. Définir le fondement, c'est donc poser le plan, qui vaut comme base, principe, cause et raison d'être. L'acte de poser un tel plan signifie, au point de vue intellectuel, qu'une certitude est désormais fournie en tant que certitude première de la raison. La certitude première est obtenue par le *pourquoi* dernier, qui rend raison de l'ordre des choses.

Sans doute dira-t-on que ces significations sont si usuelles qu'elles ne nous apprennent rien sur les fondements de l'éducation. À quoi bon alors cette exploration?

Mais nous avons néanmoins appris ceci : l'accès au *défini* doit nous faire accéder intellectuellement aux certitudes premières à partir desquelles l'éducation est coordonnée, délimitée et orientée. Ces certitudes posent les limites et les orientations de l'ordre éducatif.

De telles certitudes, nous en trouvons dans toutes les communautés historiques. Elles disent ce qu'est l'enfant et comment il doit être formé. Elles statuent sur sa nature, son origine, sa provenance. Elles statuent sur les contenus, les modes, la durée de l'éducation. Plus généralement, elles fournissent aux agents éducatifs les catégories mentales de la compréhension de la praxis éducative et les repères symboliques généraux permettant d'orienter les activités et de structurer les interactions éducatives.

Les certitudes sont mobilisées par les "savoirs" de la communauté et médiatisées dans des actions assurant la formation et l'intégration des enfants. Or dans notre tradition, le savoir fournissant le plus haut degré de certitude est la connaissance rationnelle. En première approximation, les fondements de l'éducation sont donc l'ensemble des certitudes fournies par la connaissance rationnelle et médiatisées dans la praxis sous forme d'activités (actions et interactions éducatives), qu'elles coordonnent et orientent. Dans le cadre de notre tradition, de telles certitudes déterminent un ensemble de réponses théoriques et praxéologiques à la question rationnelle du pourquoi et du comment éduquer. Elles sont les légitimations ultimes pour la fondation d'un ordre éducatif découlant de la raison. Ces certitudes valent en tant que principes : elles fournissent la raison d'être de l'ordre éducatif, elles établissent son intelligibilité. Ces certitudes ne sont pas simplement un principe verbal; elles portent sur la réalité éducative, dans le mesure où elles sont posées au moyen de la connaissance rationnelle.

3.5 Qu'est-ce qu'une crise des fondements de l'éducation?

> *Dites-moi, je vous en supplie, mon Dieu, par pitié pour votre misérable serviteur, dites-moi si mon enfance a succédé à quelque vie maintenant abolie... mais qu'étais-je avant ce temps, mon Dieu, qui êtes mes délices? Étais-je quelque part? Étais-je quelqu'un?*[1]

---

[1] Saint Augustin, *Les confessions*, Livre 1, chap. VII. Paris : Flammarion, 1964, p. 20. C'est nous qui soulignons.

Compte tenu de ce qui précède, il nous est maintenant possible d'éclairer l'idée d'une crise des fondements de la façon suivante : il y a crise des fondements lorsque les principes, les certitudes et les orientations de base deviennent problématiques. Par exemple, une crise des fondements de l'architecture implique que la relation symbolique de l'homme à l'espace est soumise à une déstructuration. Les limites, les repères, les directions jusque-là privilégiées n'orientent plus l'être spatial de l'homme, ou du moins ils cessent d'aller de soi. De la même façon, une crise des fondements politiques signifie que les limites et l'origine de la structure de la vie en commun des hommes n'orientent plus cette vie. L'homme ne reconnaît plus dans la communauté un sens légitime. Par exemple, il voit dans la communauté le lieu de la violence arbitraire. L'ordre social ne l'oriente plus, mais l'écrase et le désoriente. Nous avons également vu précédemment en quel sens on devait parler d'une crise des fondements dans le cas des théories mathématique et physique. Encore là, ce sont les certitudes de base qui sont mises en cause.

En ce qui concerne l'éducation, l'idée d'une crise des fondements suggère la même chose, à savoir une désorientation de la praxis éducative à partir de ses principes certains. Il doit être évident qu'aucune preuve empirique ou logique ne peut être invoquée pour prouver l'existence d'une crise des fondements. On ne prouve pas une crise, on la vit. C'est pourquoi il est inutile d'essayer de prouver l'existence ou la non-existence d'une crise des fondements de l'éducation.

Quoi qu'il en soit, nous avons suffisamment indiqué à la section précédente dans quel contexte global on pouvait parler d'une crise des fondements de l'éducation. Le point essentiel est que notre propre tradition intellectuelle a cessé de nous orienter dans un monde correspondant à nos certitudes les mieux établies. Le concept de crise n'a rien d'objectif. Mais il n'est pas non plus subjectif. *Il correspond à l'interprétation vécue que notre propre culture fait d'elle-même dans le temps présent.* Mais le danger est sans doute qu'à force de parler de crise - crise du pétrole, crise boursière, crise de la société, etc. - nous finissions par émousser les arêtes du mot et de la situation qu'il désigne. Cela serait le plus sûr moyen de perdre notre disponibilité compréhensive face à la situation du temps présent.

En quel sens doit-on et peut-on parler d'une crise des fondement de l'éducation, tout en préservant la pleine charge intellectuelle et émotionnelle de la notion de crise? Cela revient à se demander : quelles certitudes font désormais défaut?

Toujours dans la perspective d'une compréhension du *défini*, tel qu'il se relie effectivement à notre tradition éducative, nous pouvons identifier trois certitudes cardinales, à partir desquelles l'ordre éducatif a été fondé. Quelles sont ces certitudes? En tant que certitudes de base, fondements, elles fournissent la raison d'être de l'éducation mais elles ne sont pas elles-mêmes éducatives. Elles ne dérivent pas de l'éducation (fondé) mais l'éducation dérivent d'elles (fondements). Dans notre tradition, ces certitudes fondent l'ordre éducatif sur une triple réalité : celle de l'*arrière-monde*, comme fondement paradigmatique du monde humain et de l'essence de l'homme; celle du *foyer natal*, comme structure d'ordre naturelle où s'exerce une autorité naturelle; celle du champ d'*action mondain*, où se déploient une hiérarchie des formes et des genres de vie humaine et un ordre sociopolitique conforme à un ordre juste par essence. Traditionnellement, les certitudes concernant l'arrière-monde sont du ressort d'une connaissance ontothéologique, alors que les certitudes concernant le foyer natal et le champ d'action mondain sont du ressort d'une connaissance anthropologique, au sens large de ce mot : connaissance de la réalité humaine, en ses diverses dimensions (politique, éthique, intellectuelle, etc). Explorons rapidement les significations de ces trois fondements traditionnels.

3.5.1 L'arrière-monde

Des êtres nouveaux viennent au monde. Dans toutes les cultures, il existe des cérémonies précises destinées à accueillir ces êtres nouveaux, qu'on appelle les enfants[1]. Et dans toutes les cultures, on s'interroge également sur la provenance de ces nouveaux venus, de ces néohumains. La naissance, comme la mort et la sexualité, est à la source d'une infinité de mythes, de récits, de croyances. Elle est intimement liée aux thèmes universels de la fécondité, de la genèse, des cycles de la vie et du temps. Elle n'a rien à voir avec les événements ordinaires de la vie, bien qu'elle se répète sans cesse. "L'acte est vierge, même répété" dit le poète René Char. La formule s'applique admirablement à la naissance. À chaque fois qu'un être humain naît, et il en naît sans cesse, quelque chose de nouveau - de jamais vu - arrive dans le monde. La répétition biologique de l'événement coïncide avec la différence d'un avènement. Elle est annulée par l'altérité de l'acte lui-même.

---

1 Gélis, J. (1984). *L'arbre et le fruit : la naissance dans l'Occident moderne*. Paris : Fayard; Erny, P. (1972). *Les premiers pas dans la vie de l'enfant d'Afrique noire : naissance et première enfance. Éléments pour une ethnologie de l'éducation*. Paris : L'École.

Mais d'où viennent les enfants? La question est enfantine. En regard de nos sciences, elle est même infantile, car elle dénote un mode de penser dépassé, primitif. La question sur l'origine et qui demande un accès à l'origine est dénuée de sens. Il n'y a pas d'origine originelle, ce qu'il y a, ce sont des seuils entre les paliers d'organisation de la matière, et chaque seuil livre accès à une nouvelle organisation des éléments antérieurs. François Jacob, dans *La logique du vivant*[1], suggère l'image de la poupée russe, c'est-à-dire d'un emboîtement articulé entre les paliers d'organisation de la matière, pour rendre compte de la logique sans origine du vivant. La naissance est simplement l'un de ces seuils; elle est l'effet direct d'un processus biologique antérieur. Avec elle commence un autre processus, réglé par d'autres lois que celles de la biologie.

Néanmoins la question sur l'origine, si elle n'a pas de valeur scientifique, peut tout de même nous informer sur d'autres plans, entre autres sur le plan de l'esprit humain et de la culture. Elle nous indique que l'être humain n'est pas satisfait d'être là simplement : il est l'être qui lance un appel en direction de l'origine et qui s'interroge sur sa provenance. Il ne se contente pas d'être là, comme le poisson dans l'eau, la racine dans le sol, l'oiseau dans l'air ou le feu dans l'âtre. Tous ces êtres sont dans le monde, mais l'être humain est dans le monde parce qu'il est venu au monde. Sa venue au monde, il la pense comme *provenance* à partir de quelque chose.

La provenance est provenance à partir d'un autre monde, répondent grosso modo les mythes. La naissance serait donc un passage entre deux mondes. C'est pourquoi elle constitue, malgré sa répétition, un événement extraordinaire. Elle laisse communiquer ce qui ordinairement est et doit être sans communication. Elle est une communion, un point de contact et, simultanément, une initiation et un point de rupture. Elle est donc à la fois un événement heureux et dangereux. En elle se rassemblent des éléments et des forces contraires, antagonistes, polaires. L'enfant est le même que l'être humain et son autre. Sa provenance est venue à partir de l'autre monde. Elle en porte la trace, le vestige.

La plupart des mythes et des religions établissent un lien étroit entre l'enfance et la mort. Le monde d'où viennent les enfants et le monde où vont les morts sont liés dans une même économie cyclique. Les survenants et les ancêtres, les néo-humains et les anciens sont en filiation directe. L'existence humaine est ainsi intégrée à

---

1 Jacob, F. (1976). *La logique du vivant*. Paris : Gallimard.

un continuum temporel symbolique, qui lui confère une durée sans mesure avec la durée de l'existence terrestre. Naissance et mort sont des seuils, des portes, des passages entre des mondes. De tels passages sont par essence sacrés; mal traversés, ils s'avèrent dangereux pour la communauté des vivants. Les mal-morts et les mal-nés sont les germes de troubles. L'homme souffre ici-bas des crimes de ses ancêtres. Il est en dette avec le monde de l'au-delà. De la même façon, l'enfant mal-né présage des troubles à venir.

Dans la conception mythoreligieuse, l'art d'accoucher les enfants est également un art d'interprétation. L'individu qui préside à l'accouchement doit être capable d'interpréter les signes de communion et de rupture entre les mondes. Il doit découvrir chez l'enfant et dans sa naissance certains symboles attestant son origine et son passage dans ce monde-ci, car la naissance d'un enfant reproduit un événement de portée cosmique, la naissance du monde, son engendrement à partir d'un autre monde à l'origine non séparé du monde de l'homme.

L'art d'accoucher est donc un art délicat, parce qu'il s'exerce au sein de réalités antagonistes, ordinairement séparées : douleur et joie, souffrance et bonheur, vie et mort. Dans la vie quotidienne, ces réalités sont séparées les unes des autres; elles s'unissent à la naissance. L'arrivée d'un être nouveau implique aussi un réaménagement des relations entre les vivants. Elle déstabilise momentanément l'ordre rationnel établi. Même dans la famille contemporaine, la naissance d'un enfant provoque l'apparition de tensions au sein des relations familiales. Elle est souvent l'occasion où éclatent les conflits jusque-là larvés.

Les anthropologues, les ethnologues, les historiens des religions et les mythologues nous offrent aujourd'hui tout un ensemble de travaux sur les diverses conceptions de la naissance. Essentiellement, ces travaux nous apprennent que *la provenance n'est jamais provenance à partir de rien.* L'appel mythique et religieux en direction de l'origine laisse apparaître l'originel et l'originel n'est pas rien. Il est ce à partir de quoi le monde est ce qu'il est et pas autre chose. Dans l'appel, l'être humain appelle le sens de sa venue au monde et ce sens doit témoigner que l'homme n'est pas né de rien, ni pour rien. L'originel n'est pas seulement le premier; il est la source, c'est-à-dire ce à partir de quoi les choses commencent et se perpétuent. Par cette source, l'être humain s'inscrit dans une filiation avec l'origine. Il trouve sa place dans la procession des êtres

mortels et immortels, engendrés et inengendrés. Bref, il naît dans un monde : un Tout sensé où il a sa place.

L'appel en direction de l'origine est appel d'un fond, c'est-à-dire d'une origine assurant la stabilité et la permanence du monde de l'homme. Or un tel appel nous indique précisément que le monde de l'homme est instable et transitoire : on y chercherait en vain un fond en lui-même et pour lui-même. Le nouveau-né, le néohumain transite entre deux mondes; mais cette transition n'est pas purement transitoire. Elle est fondée sur l'ordre des choses cachées, invisibles, originelles.

Le monde d'où viennent les enfants - l'arrière-monde - a été jusqu'à une époque toute récente l'un des fondements de l'éducation, c'est-à-dire l'origine à partir de laquelle les enfants sont ce qu'ils sont et pas autre chose. L'homme est un migrant; il transite ici dans un intermonde, lui-même transitoire, toujours changeant, emporté par le temps. Sans cet arrière-monde, l'enfant serait un être sans identité et l'homme, une créature sans consistance, évanescente. L'arrière-monde est le fondement paradigmatique du monde humain. C'est lui qui assure une permanence aux phénomènes transitoires de l'existence humaine. L'éducation ne prend donc pas les êtres à zéro; elle a affaire à des migrants, déjà porteurs d'une identité et déjà insérés dans un ordre.

Le Christianisme est le dernier univers à la fois symbolique et mental au sein duquel l'homme occidental pouvait se relier à l'image du divin comme origine. L'imaginaire chrétien, comme tout imaginaire religieux, faisait de l'image de l'homme le fondement de l'homme (en termes philosophiques, l'essence comme fondement de l'existence). Or on peut sérieusement se demander si l'éducation comme processus d'élévation (et non simple élevage ou dressage) de l'être humain peut se passer d'une image vers laquelle elle doit tendre, compte tenu qu'une telle image *informe* l'éducateur de *la forme* finale de l'être sur lequel il agit. Plus généralement, on peut se demander comment une existence purement transitoire (sans fond) peut justifier l'imposition d'une forme de vie quelconque. Pour sortir de cette difficulté, l'éducation moderne a fait de l'enfant un modèle pour lui-même. L'éducation de l'enfant doit être à l'image de l'être de l'enfant (Rousseau). La question devient alors celle-ci : jusqu'à quel point les enfants pourront-ils supporter cet état de choses et résister aux énormes pressions d'une société qui les provoque à être naturel dans un monde essentiellement sans nature, sans fondement dans une nature?

Quoi qu'il en soit, retenons ici que l'appel à la provenance confère à l'existence humaine transitoire une signification transhumaine (religieuse). Nous l'avons dit, cet appel pose un fond. L'extrait des *Confessions* de saint Augustin, que nous avons placé en épigraphe à ce chapitre, est un tel appel. Saint Augustin répond à cet appel; il dit :

> *De qui un être vivant comme celui-là pourrait-il recevoir la vie, sinon de vous, Seigneur? Quelqu'un peut-il se créer soi-même, et y a-t-il une autre source d'où la vie puisse se répandre en nous que votre toute-puissance, Seigneur, en qui l'être et la vie ne font qu'un, parce que c'est la même chose d'être et de vivre souverainement et vous ne changez pas*[1].

L'appel fait place ici à l'invocation de la plus haute certitude. Il s'abolit en recevant la réponse dernière à l'interrogation sur l'origine. Une telle certitude, celle de l'existence de l'Être créateur immuable, permet de rattacher l'existence humaine à un continuum qui va de la source originelle des êtres (Dieu) jusqu'à l'homme et au-delà de la mort. Cette certitude est une certitude cardinale, car elle coordonne et oriente l'existence humaine, en posant le plan ultime de l'ordre du monde. Cependant, dans le cadre de notre tradition intellectuelle, la certitude de l'arrière-monde ne s'est pas bornée à la forme du sentiment religieux ou de la croyance. Depuis la séparation parménidienne entre l'Être et le Temps, elle a été également l'une des certitudes premières de la raison philosophique classique, que Platon, avec sa dialectique de l'Être et de l'Apparence, a systématisé dans la conception des mondes duels.

Allons directement à l'essentiel. La connaissance rationnelle de l'arrière-monde implique un dépassement du réel empirique et donc un processus d'élévation de la pensée humaine vers un horizon d'être et de vérité, qui excède d'une façon ou d'une autre la région ontologique des étants empiriques, sensibles, matériels. En ce qui concerne l'éducation, le point important ici est que cette élévation est rendue possible uniquement parce que l'homme, confiné corporellement à la région ontologique empirique, possède néanmoins la capacité ou la faculté de transcender cette région et ses limites. Enfoui en elle, faisant corps avec elle et subissant sa condition, l'homme est cependant essentiellement différent des choses, des plantes, des animaux. Cette diffé-

---

1 *Les confessions*, op. cit. p. 21. C'est nous qui soulignons.

rence essentielle qui le caractérise est son essence humaine comme Esprit. L'homme est Esprit et le principe de son être est spirituel[1].

L'essence de l'Esprit est sa relation, sa ressemblance, sa participation, son accès au principe purement spirituel de l'arrière-monde. Confiné et enfoui dans son monde, l'homme participe spirituellement à la vérité de l'arrière-monde. Son existence ne se limite pas à l'existence empirique; elle appelle une ouverture à l'horizon de l'arrière-monde. *Ce que l'homme est, c'est-à-dire son identité essentielle, ne peut donc se définir exclusivement par les relations qu'il entretient avec la région empirique : l'identité humaine présuppose une relation, une filiation spirituelle de l'homme à l'arrière-monde.*

La formation de l'homme doit donc être autre chose que le dressage d'un être empirique sous forme d'un conditionnement empirique. Elle implique une élévation à l'essence, une préparation à la vie de l'esprit. La certitude de l'arrière-monde, dans la mesure où elle confère à l'homme un principe d'existence spirituelle, comme fondement de son identité véritablement humaine, oriente l'agir éducatif rationnel vers le développement d'une formation visant l'épanouissement de la forme de vie spirituelle de l'homme. L'épanouissement de la spiritualité a été le but rationnel supérieur de notre tradition éducative. La certitude de l'arrière-monde rejaillit donc sur l'éducation : elle l'oriente comme formation à la destination spirituelle de l'homme.

La dissolution de l'arrière-monde, à commencer par l'arrière-monde platonico-chrétien, est aujourd'hui consommée. Cette dissolution signifie que l'identité humaine se résorbe désormais dans la région ontologique empirique. L'un des plus puissants efforts intellectuels de la modernité a été de penser cette dissolution, en sauvegardant l'essence spirituelle de l'homme. Cet effort s'est traduit par la certitude du JE PENSE grâce à laquelle l'homme maintient son essence spirituelle dans un monde sans arrière-monde[2]. Mais à son tour cette certitude succombe et l'homme devient exclusivement une forme de vie qui se définit par les relations contingentes avec le milieu de vie empirique. L'homme est essentiellement formé par ces relations : sa forme de vie ne se

---

1 Scheler, M. (1955), *L'homme et l'histoire*, Paris : Aubier, et Groethuysen, B. (1980), *Anthropologie philosophique*, Paris : Gallimard, exposent la conception de l'anthropologie classique sur laquelle se base notre exposé.

2 Cf. Section 5.

fonde plus sur l'identité d'une essence formelle spirituelle en liaison avec l'arrière-monde.

La dissolution de l'arrière-monde fournit donc le premier élément à partir duquel nous pouvons parler d'une crise de fondements de l'éducation dans notre tradition et notre culture. Elle pose le problème de l'effondrement de l'identité humaine en relation à la spiritualité, elle-même liée au principe spirituel de l'arrière-monde. Au plan éducatif, ce problème se traduit de la façon suivante : les formes de vie que nous imposons à autrui dans le processus de formation dépendent désormais exclusivement des relations contingentes que nous entretenons avec notre milieu de vie ambiant. Ces relations permettent d'expliquer ou de justifier l'intérêt en faveur de telle ou telle forme de vie; mais, dans la mesure où elles sont contingentes, elles ne permettent aucunement d'établir la légitimité de cet intérêt[1].

3.5.2 Le foyer natal

L'être humain n'est jamais un "être-jeté dans le monde" (Heidegger), au sens où être-jeté signifie être là pour rien, en provenance de rien et allant vers rien. Au contraire, il est accueilli : avant de naître, un monde déjà l'attend et lui assigne une place dans son ordre. Cet accueil précède la naissance du nouveau-né. Car avant de naître en chair et en os, l'enfant naît dans et par le discours, dans et par les symboles. Il s'insère dans une histoire, un récit, une filiation, portés et narrés par la parole familiale et la parole sociale. Bref, il est attendu et une telle attente lui accorde une existence humaine prénatale. Nous naissons à l'imaginaire avant de naître au monde : qui n'est pas accueilli dans l'imaginaire de ceux qui l'attendent sera un être blessé dans son imaginaire.

L'éducation, comme processus de formation et d'intégration de l'homme au monde, commence avant la naissance. Elle n'agit pas sur l'absent, elle prépare sa présence et fait de l'enfant à naître un *quelqu'un*[2]. L'homme ne naît pas comme feuille au vent; il naît dans un milieu de vie, dans une structure d'accueil, qui précisément l'accueille comme un *quelqu'un*. L'enfant naît dans une langue, qui l'accueille comme nom propre; il naît dans une parentèle, qui l'accueille dans son réseau complexe de filia-

---

1 Nous retrouverons ce problème à la section 6, lorsque nous discuterons de la rationalité critique.
2 Nous empruntons l'expression à saint Augustin, dé à cité.

tions : il est fils ou fille de, cousin ou cousine de, premier-né ou dernier-né. Sa position implique des droits et des devoirs. Il naît dans un milieu social et dans une structure relationnelle sociale, où sont déterminées des prérogatives, des autorités, des relations fondées sur la coutume, le droit, etc. Il naît aussi dans une économie du désir individuel et social : est-il désiré, et comment, et par qui? Est-ce une fille, un garçon? Est-il infirme? Est-il de trop? L'enfant naît aussi dans le monde humain, lequel monde est toujours ordonné et sensé, avec ses règles de vie, son sacré, son ordre social et ses autorités, son histoire et sa situation. L'enfant naît et ne peut naître que dans un monde et dans une structure d'accueil, en l'absence desquels il est voué à la mort.

C'est dans la structure d'accueil que la provenance est demandée. Car pour être *quelqu'un*, l'enfant doit provenir de. La provenance de l'enfant est déterminée par la place qu'il occupe dans diverses histoires : histoire familiale, histoire du clan, du groupe, histoire des vivants et des morts, et par son appartenance à la procession des êtres depuis l'origine. Histoires et procession fondent l'être propre de l'enfant; elles font de lui un *quelqu'un* et non pas un *rien*. Être *quelqu'un*, c'est avoir une identité, elle-même insérée dans la différenciation des êtres humains et des mondes. L'homme vit entre l'animalité et la divinité, il vit parmi ces autres semblables. Bref, il vit dans un ordre à la fois humain et transhumain, et il peut y vivre parce qu'il y occupe une place.

Avoir sa place et être à sa place s'impliquent mutuellement dans la relation à un lieu, qui est un milieu de vie spatial, temporel, social, affectif pour l'enfant. Naître, c'est être enraciné dans un lieu comme milieu de vie, au sein duquel coexiste un ensemble de limites balisant des territoires et ordonnant des relations entre les territoires. *Le foyer natal est un tel lieu*. Il fournit un centre - un milieu - à partir duquel l'être humain s'oriente. Tracer et imposer des limites sont des tâches éducatives essentielles. C'est par elles que l'enfant trouve et retrouve sa place, qu'il occupe un lieu à lui dans un milieu orienté.

Occuper une place dans le monde, être accueilli ici dans une structure d'accueil, voilà des choses simples, mais sans lesquelles l'existence humaine serait impensable. D'une façon ou d'une autre, quelqu'un doit prendre soin de l'enfant, s'en occuper et s'en préoccuper. La naissance implique la non violence de la socialité la plus élémentaire : prendre soin de l'autre, se préoccuper de lui, le laver, le nourrir, le soigner. Nous ne naissons jamais seul, mais toujours par et avec autrui, qui doit prendre sur lui le désir ou la responsabilité de nous préserver d'une mort certaine.

Cette vérité élémentaire signifie que la structure d'accueil doit être un milieu de protection pour l'enfant. Elle doit absorber l'enfant et le protéger des atteintes du monde extérieur. La tâche première de l'éducation est de veiller sur l'enfant et de préserver son être. Une pareille tâche est l'horizon éthique de la socialité élémentaire. Elle est donnée comme un devoir à préserver autrui dans son être démuni. Chez l'être humain, ce devoir est vécu comme sentiment et non comme impératif juridique. Depuis Freud, il est permis de penser que ce sentiment s'enracine dans la vie érotique, dans le désir comme rapport à l'autre. Être désiré par autrui qui nous accueille ici en *quelqu'un* est sans doute l'une des expériences fondamentales de l'existence humaine. Elle signifie que nous ne sommes pas des étranger venus pour rien. Quelqu'un nous attend dans un lieu qui sera notre milieu de vie.

L'enfant est une être démuni. L'éducateur accueille cet être et le préserve du monde. Il le surveille. La forme de cet accueil est déterminée par la structure d'accueil en vigueur. Elle varie avec les époques et les cultures. Mais, dans tous les cas, elle implique d'une façon ou d'une autre une formation au milieu de vie et au monde extérieur. La forme de l'accueil est déjà formatrice. Elle se déploie dans une structure relationnelle déterminée, au sein de laquelle l'enfant occupe une position déterminée, elle-même génératrice de rapports humains déterminés. L'enfant est avec les autres et les autres sont avec lui. Mais cet "être avec" a ses modes spécifiques dans chaque culture. La façon de tenir un enfant, de lui donner la tétée sont des modes spécifiques de relation avec lui. Ils sont codés culturellement et entraînent la formation d'habitus intériorisés[1].

En naissant dans le foyer natal, l'enfant est intégré instantanément à un continuum temporel significatif (l'histoire du groupe d'accueil) et à un espace organisé, offrant des repères à sa propre action. Pour le néohumain, le foyer natal est le monde clos et stable qui assure sa protection et son intégration, en même temps qu'il le forme. Nous savons aujourd'hui que les comportements les plus importants et les plus durables se façonnent dans ce milieu de vie. C'est dans le foyer natal que l'individu reçoit une identité, une personnalité stable (un ensemble caractéristique de comportements comme traits de personnalité). Le foyer natal est un espace privé où naître et grandir. C'est lui qui fournit à l'être transitoire et démuni un premier lieu où transiter. Sans un tel lieu,

---

1 Bateson, G., Mead, M. (1977). Les usages sociaux du corps à Bali. Paris : *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 14, p. 3-33.

l'existence de l'enfant est directement menacée par le monde public et le monde extérieur. Il est offert - abandonné - aux tensions du monde. La violence contre les enfants est un phénomène récurrent de l'histoire de l'éducation; dans sa forme la plus radicale, elle se confond avec l'exclusion de l'enfant du foyer natal. L'enfant est alors exposé aux actions du monde extérieur et ses chances de vie sont alors presque réduites à néant, à moins qu'il soit recueilli dans des circonstances extraordinaires, tel Moïse.

Avec l'arrière-monde et en rapport avec lui, le foyer natal constitue un fondement traditionnel de l'éducation. Il s'insère entre l'arrière-monde et le monde humain tel qu'il existe et où l'enfant, en grandissant, devra jouer un rôle, être *quelqu'un*. Dans notre tradition, la certitude que fournit le foyer natal est celle de l'autorité légitime, intrinsèquement liée aux relations naturelles entre adultes et enfants, ceci compte tenu que ces relations conditionnent la forme de vie imposée à l'enfant et donc son identité. Le foyer natal accueille l'enfant au sein d'un certain ordre de vie, marqué par des types de relations entre les personnes et un ensemble de limites et de règles de natures diverses, auxquelles l'enfant doit s'intégrer et d'adapter. Cet ordre n'est bien sûr pas choisi par l'enfant; il s'impose de par sa simple existence, conditionnant du même coup les rapports de l'enfant avec les autres. Ce conditionnement n'est pas absolu, dans la mesure où l'arrivée de l'enfant et son propre développement modifient l'ordre du milieu de vie lui-même, en obligeant les autres à instaurer des relations avec un être sans lequel elles n'existeraient tout simplement pas.

Mais les relations entre adultes et enfants, bien qu'elles impliquent une réciprocité, les uns interagissant sur et avec les autres, sont essentiellement génératrices de rapports d'autorité. L'ordre du foyer natal est contraignant et l'une des tâches éducatives permanentes des adultes consiste à l'imposer aux enfants, sans pouvoir le justifier dans l'acte même qui l'impose. L'éducation implique la responsabilité de l'autorité non tant injustifiée mais injustifiable aux yeux de qui la subit. L'enfant doit entendre raison sans raisons, étant démuni de la capacité d'entendre raison par des raisons. Ce n'est que plus tard, une fois éduqué et bien éduqué, que l'enfant, devenu *quelqu'un*, comprendra les raisons de ce qui fut pour lui sans raison, mais cette compréhension elle-même suppose que l'enfant s'est fait imposé la raison, avant de pouvoir la comprendre et pour devoir la comprendre.

En éducation, le fait permanent de l'autorité est solidaire du problème permanent de la légitimation de l'autorité. Ce problème n'est pas celui de l'enfant mais celui

des adultes. Sa résolution repose essentiellement sur la certitude que l'exercice de l'autorité a pour finalité ultime le bien de l'enfant. L'ordre du milieu de vie imposé à l'enfant échappe à l'arbitraire, dans la mesure où cette imposition vise le bien de l'enfant. Or il est évident que la formation et l'intégration de l'enfant à cet ordre ne suffisent pas à le rendre rationnellement légitime. Une éducation qui réussit à imposer à l'enfant l'ordre établi n'est pas pour autant légitime. L'efficacité de l'éducation, le fait qu'elle réalise l'intégration de l'enfant ne peuvent fonder l'autorité : le fait que je sois parfaitement intégré à mon milieu de vie ne justifie et ne peut justifier la forme de vie qui est la mienne. Le fait d'imposer une forme de vie ne fonde pas le droit d'imposer cette forme de vie.

Dans notre tradition, le problème de la légitimation de l'autorité éducative a été résolu par l'assimilation du foyer natal et de son ordre à une structure d'ordre naturelle, au sein de laquelle l'autorité des adultes sur les enfants reposait sur la nature de leurs rapports et de leurs êtres. Le foyer natal a été conçu comme paradigme humain de l'autorité naturelle entre les hommes. Ce paradigme a été dérivé de l'ordre juste de l'arrière-monde dans la Nature et dans la Société. Il a servi à fonder les modèles dominants de l'autorité politique, censés reposer à leur tour sur une hiérarchie naturelle. Une bonne part de notre tradition politique s'inspire des modèles d'autorité tirés du foyer natal comme milieu prépolitique de l'exercice de l'autorité naturelle entre les adultes et les enfants, l'homme et la femme, le maître et les serviteurs[1].

En éducation, le problème de la légitimation de l'autorité peut s'énoncer ainsi : de quel droit imposons-nous à l'enfant une forme de vie déterminée et précisément cette forme de vie? Il est évident que ce problème ne doit pas être confondu avec celui de l'éducation comme fait nécessaire et spécifiquement humain. L'espèce humaine, dans la mesure où elle n'est pas intégralement conditionnée par la nature, doit imposer à ses membres une formation à sa culture. Cette imposition est un fait anthropologique, sociologique et individuel. Cependant, tout le problème est que de ce fait ne découle aucun droit en faveur d'une forme de vie particulière. Au contraire, l'analyse empirique de ce fait aboutit au constat empirique de la pluralité des éducations et donc des formes de vie diversement imposées[2].

---

1 Cf. Arendt, H., *La crise de la culture*, op. cit., chapitre III, Qu'est-ce que l'autorité?, p. 121 et suiv., nous inspire directement ici.

2 Bourdieu, P., Passeron, J.C., *La reproduction*, op. cit., utilisent l'argument de la pluralité des éducations pour établir et justifier le concept d'arbitraire culturel, cf. proposition 1.2.2.

Les philosophes, à commencer par Platon et Aristote, ont cru solutionner ce problème, au moyen d'une connaissance rationnelle de la forme véritablement humaine. L'art de former les enfants devait dépendre de la nature essentielle de l'homme, posée comme fin du processus de formation. Le philosophe devenant par le fait même l'éducateur idéal, puisque son art reposait sur la science de l'homme accompli, achevé, donné comme fin de la formation. Il exerçait son art par une contrainte sans violence, adéquate à la nature du patient. Cependant, cette légitimation de l'art éducatif par la connaissance de l'essence de l'homme se heurte à une difficulté de taille : les hommes en général et les enfants en particulier ne sont pas raisonnables, sinon virtuellement ou potentiellement. L'éducation rationnelle vise la formation de l'homme à la raison, mais l'éducateur a affaire, lui, à des êtres empiriques, qui ne sont pas d'emblée raisonnables. Il doit donc instituer entre eux et lui une relation agissante à la fois contraignante et sans violence. Or une telle relation est précisément à l'oeuvre dans le foyer natal; elle découle de l'autorité naturelle des adultes sur les enfants. Aristote écrit :

> *L'autorité et la subordination sont non seulement des choses nécessaires, mais encore des choses utiles; et c'est immédiatement après la naissance qu'une séparation s'établit entre certaines réalités, les unes étant destinées au commandement, et les autres à l'obéissance (...) Et cette distinction, qui est présente dans les êtres animés, relève d'une loi universelle de la nature*[1].
>
> *L'existence de l'autorité découle de la nature même des êtres. Or ce qui distingue l'autorité de la violence arbitraire, c'est que son exercice sert l'intérêt des deux parties, celle qui commande et celle qui obéit* [2]. *C'est précisément cet intérêt naturel commun qui légitime l'ordre du foyer natal et les rapports d'autorité entre les membres. C'est pourquoi l'éducateur idéal ne doit pas seulement être un philosophe mais aussi un père, un maître, un roi, les trois finissant par se confondre : la puissance du père sur ses enfants est d'essence royale, car l'autorité du générateur repose à la fois sur l'affection et sur la prééminence de l'âge, ce qui est bien la nature spécifique du pouvoir royal* [3].

---

1 *Politique*, I, 5, 1254A, 20-35.
2 Idem, I, 5, 1255B, 5-15.
3 Idem, I, 5, 1259B, 10-10. La même idée est soutenue par Platon, dans la *République*, et la *Politique*, où le philosophe, le roi, le législateur, l'éducateur sont confondus.

Dans notre tradition, le foyer natal joue donc le rôle d'une structure d'ordre naturelle, imitant l'ordre de la nature fondé sur l'arrière-monde et préparant à l'ordre socio-politique. Entre le cosmos et le macrocosme politique, le foyer natal est le microcosme où se reflète les deux premiers : l'ordre dans l'individu, l'ordre dans le foyer natal, l'ordre dans la Cité et l'ordre dans la nature se situent sur le même plan d'intelligibilité. L'autorité de la raison sur la passion, l'autorité des adultes sur les enfants, des hommes sur les femmes, des maîtres sur les esclaves, l'autorité des dirigeants sur les dirigés et, enfin, l'autorité du divin sur l 'humain confèrent au monde son harmonie intelligible.

Or ce qui caractérise notre modernité à ce sujet, c'est la dissolution progressive de la certitude d'une autorité naturelle, liée à l'ordre des choses humaines, naturelles et surnaturelles. Le foyer natal est sans doute le dernier domaine à connaître ce processus de dissolution, déjà passablement consommée en politique et en religion. La forme de vie que nous imposons aux enfants n'est plus garantie par une autorité naturelle, reflétant une structure d'ordre politique et cosmique naturelle. De plus, les savoirs éducatifs contemporains sont certes capables de décrire les mécanismes de l'ordre du foyer natal, mais ils sont impuissants à légitimer le droit d'imposer une forme de vie spécifique. En conséquence, de quoi la démission devant l'autorité, semble un phénomène majeur de notre modernité éducative. Ce phénomène ne dépend pas de la personnalité des éducateurs, devenue moins autoritaire, plus libérale; il dépend de la dissolution des certitudes sur lesquelles se fondait traditionnellement l'exercice de l'autorité. Nous en sommes venus à penser que toute autorité est par essence contestable parce qu'arbitraire. Mais la fin de l'autorité ne coïncide pas nécessairement avec le règne de la liberté, dans la mesure où la liberté authentique est, dans notre tradition, toujours soumise à l'autorité légitime de la raison.

3.5.3 Le champ d'action mondain

Le foyer natal, comme milieu privé où naître et grandir, en s'intégrant à un ordre établi et tenu pour légitime, prépare l'être humain à la vie dans le monde, parmi ses semblables. Un jour ou l'autre, nous devons sortir du foyer natal, qui nous a formés, afin d'occuper une place et de jouer un rôle dans la communauté. L'enfant a besoin d'un maître pour apprendre à se passer d'un maître : tôt ou tard, il devra s'avancer sur la scène du monde et témoigner concrètement de la maîtrise qu'il a acquise sur lui-même, sous peine de devoir être traité toute sa vie comme un enfant et donc comme quelqu'un

qui a besoin d'un maître en permanence : d'un tuteur, d'un censeur, d'un juge, bref, de quelqu'un qui pensera à sa place.

Le monde dans lequel nous sommes appelés à vivre nous précède et donc nous impose ses conditions et sa condition. En lui, il ne suffit pas d'être *quelqu'un*; il faut également faire quelque chose : interagir avec autrui, travailler, produire des oeuvres, parler et communiquer. Le monde est conditionné par le faire des hommes, qui nous ont précédés et dont les actions innombrables se sont cristallisées en choses, en objets, en rapports humains établis, en institutions, en organisations, en structures d'ordre diversifiées. Nous vivons dans une histoire et nous avons une histoire parce que les hommes, vivant dans un monde à chaque fois conditionné, ont pris des initiatives, qui ont changé leur propre condition. Sans de telles initiatives, l'homme serait uniquement un être naturel se répétant à l'infini et sans variations, sauf celles provoquées par le jeu naturel du hasard génétique.

Le monde où nous allons est champ d'action mondain : tout y est conditionné par le déjà-fait, mais nous avons la capacité humaine d'initier quelque chose de nouveau, à partir de la condition antérieure. En produisant des oeuvres, des artefacts, nous renouvelons l'environnement objectif du monde humain; en travaillant, nous assumons la satisfaction des besoins vitaux; en interagissant avec autrui, nous instaurons des rapports humains, qui sont à la source de processus de changement : parce que nous interagissons avec des êtres agissants, nos actions se répercutent et leur finalité nous échappe toujours en partie. Ainsi naît l'histoire, par l'action des hommes finis libérant des processus actifs indéfinis, souvent créateurs d'effets imprévisibles et parfois contraire aux intentions initiales.

Martin Buber, le philosophe judaïque, écrit, dans *Le problème de l'homme* : "Je distingue dans l'histoire de l'esprit humain entre des époques où l'homme possède sa demeure et des étapes où il est sans demeure. Dans les unes, il habite le monde comme on habite une maison; dans les autres, il y vit comme en plein champ, et il ne possède même pas, parfois, les quatre piquets qu'il faut pour dresser une tente"[1].

Jusqu'à l'époque moderne, habiter le monde comme une maison signifiait l'habiter triplement comme cosmos, comme foyer natal et comme espace mondain stable où agir. Une telle maison était un lieu où naître; elle offrait aux mortels les repères pour

---

1 Buber, M. (1980). *Le problème de l'homme*. Paris : Éditions Montaigne, p. 19.

fixer leur destinée transitoire et assurer leur propre identité en relation à l'ordre des choses immuables.

En habitant le monde comme une maison, l'être humain se voit intégré à un ordre mondain sur lequel il n'a pas prise, sinon localement, dans l'espace et le temps étroits de sa vie. C'est pourquoi la forme de vie humaine la plus adéquate est celle qui se conforme à l'ordre des choses. Il est essentiel de bien saisir ici l'économie générale d'une telle maison. Elle est basée sur une transaction entre la durée vitale de l'existence individuelle, scandée par la naissance et la mort, et la certitude de la relative pérennité du monde.

Cette transaction signifie que l'être humain arrive dans un monde qui le précède et qui durera plus longtemps que lui. Par conséquent, c'est le monde qui doit imposer sa forme de vie à l'homme, car c'est lui qui assure la consistance de l'existence humaine. Tout être humain naît dans un monde conditionné et conditionnant, et pour y vivre humainement, il doit être assujetti à sa condition. L'assujettissement de l'enfant au monde est la condition de son existence humaine. Pour vivre avec et parmi les autres, il doit être *quelqu'un*. Dans cette transaction, l'homme est conditionné, il doit se plier et se conformer aux règles en vigueur. Que gagne-t-il en retour? Il gagne le pouvoir d'agir humainement, c'est-à-dire de renouveler localement l'ordre des choses et donc sa propre condition.

Le plus haut but de l'éducation, ce qui fait son sens et sa dignité, c'est qu'elle prépare et dispose l'enfant à jouer un rôle sur la scène du monde. En provenance de l'arrière-monde et accueilli dans un foyer natal, l'enfant est assujetti à l'ordre mondain en vigueur, car il fait lui-même parti de cet ordre en tant qu'il est *quelqu'un*. Bref, il est conditionné. Il n'est jamais n'importe qui, mais il est toujours ce *quelqu'un-ci*, né dans des conditions déterminées, qu'il n'a pas choisies ou voulues. Bref, il est condition humaine, c'est-à-dire condition d'un être qui existe sans avoir choisi l'existence mais qui doit assumer sa propre existence déterminée, conditionnée.

La chose est banale à dire : au bout de l'éducation, il y a le monde qui nous attend. Nous devons y vivre. Et pour y vivre, nous devons nous conformer à des conditions de vie qui nous sont imposées. En d'autres mots, si nous voulons agir (oeuvrer, travailler, créer, connaître), nous devons nous plier d'une façon ou d'une autre aux contraintes du champ d'action mondain. En dehors du foyer natal existe le monde des hommes. Nous arrivons dans ce monde qui n'a pas attendu après nous pour se faire : il

est là et c'est à nous de nous y adapter, de nous y intégrer et de nous y faire une place. Entre notre naissance et notre mort, il y a le temps de l'action, le temps de la vie agissante. L'éducation est et doit être préparation à la vie agissante de l'homme dans son monde. La dignité de l'éducateur, c'est qu'il assujetti un être pour le rendre disponible à l'action. Il le soumet à une forme de vie déterminée, afin qu'il puisse vivre humainement.

L'éducation nous conditionne et simultanément nous rend disponible à la vie agissante. Je dois être plié à la discipline du travail, si je veux travailler; je dois être rompu au calcul, si je veux faire une oeuvre technique; je dois canaliser et orienter ma spontanéité sur les contraintes d'une matière, si je veux créer une oeuvre d'art; enfin, je dois ordonner et discipliner ma pensée, rompre le flux incessant des idées et des images, pour l'organiser de façon cohérente. Dans tous les cas, je dois nier le laisser-être par le devoir-être. Je dois dire non à l'instant présent, le nier et m'enfoncer dans l'effort transformateur. Par cet effort, je deviens un travailleur, un technicien, un artiste, un savant. Sans lui, je suis vacant; au mieux, je suis un vivant - un animal - et non un humain. Je ne vis pas; j'entretiens mon existence.

En quittant le foyer natal, l'enfant est appelé à s'intégrer à l'une ou l'autre des sphères de l'action. Cette intégration fait de lui un membre à part entière de la communauté. Il pourra alors exprimer à son tour sa condition humaine, en modifiant la condition présente, y compris la sienne. Cette condition est inséparable de l'histoire de la communauté et de son évolution historique. Par exemple, l'intégration à la sphère du travail est elle-même conditionnée par l'organisation sociale du travail dans une communauté historique donnée. Cette organisation peut être traditionnelle, basée sur des procédés empiriques transmis de génération en génération et structurée par des rapports sociaux spécifiques (économie esclavagiste, etc.). Elle peut être moderne, basée sur des procédés systématiques (une technologie), fondée sur l'usage de la connaissance rationnelle, scientifique et structurée par des rapports sociaux spécifiques (capitaliste). La même remarque s'applique à la technique, à l'art, à la science et à toute autre activité humaine.

Pour l'éducation de l'enfant, cela signifie qu'en dehors du foyer natal existe un monde stable, un champ d'action mondain conditionné et conditionnant. Si le but de l'éducation est de disposer l'homme pour l'action dans son monde, de la rendre disponible à la vie agissante et donc capable de jouer et d'assumer un rôle sur la scène du monde, eh bien ce but présuppose justement un monde, un champ d'action mondain

dont la consistance est sans rapport avec l'existence transitoire des individus. L'individu, le *quelqu'un* obtient une identité humaine et sociale, en participant à la vie pratique de la communauté : il l'obtient parce que le champ d'action mondain est lui-même une réalité stable, qui existe indépendamment, non des individus en tant que communauté, mais des individus en tant que particularité, individualité empirique, moi divers.

Avec l'arrière-monde et le foyer natal, le champ d'action mondain constitue l'un des fondements traditionnels de l'éducation. C'est lui qui permet d'orienter l'action éducative, en conférant à la forme de vie imposée une identité stable en relation avec un monde stable[1]. On a parfois tendance à l'oublier, mais l'éducation est essentiellement une activité orientée vers l'avenir. L'éducateur agit dans l'instant présent, mais il agit précisément en direction de sa future disparition. L'homme bien éduqué est celui qui n'a plus besoin d'un éducateur. Je cesse d'être un enfant lorsque je n'ai plus besoin d'un maître pour me (sur)veiller. En ce sens, éduquer, c'est toujours promettre un avenir à *quelqu'un*. Cette promesse implique que le *quelqu'un* aura une forme de vie conforme à la condition du monde dans lequel il est appelé à vivre activement et à se faire une place.

Or le fait est que dans toutes les communautés humaines antérieures à la nôtre, l'éducation a toujours vécu sur cette certitude cardinale de la stabilité et de la durée du monde comme champ d'action mondain. Jusqu'à l'époque moderne, la formation de *quelqu'un* reposait sur la certitude de la stabilité du monde, par définition soustrait comme totalité à l'action humaine. L'homme habitait une maison-monde, et dans cette demeure, il pouvait agir et devait agir, car son action contribuait au maintien et au renouvellement du champ d'action mondain. L'existence individuelle avait son fond en dehors d'elle-même, dans la certitude que le monde non seulement avait un ordre mais aussi une durée, une consistance temporelle sans rapport avec l'action des individus particuliers.

La vérité est que nous accueillons aujourd'hui des enfant au monde, sans pouvoir leur promettre une durée. Nous vivons sans doute dans le premier monde sans avenir consistant. Nous vivons dans le premier monde qui dépend, en sa totalité, des actions humaines, car l'homme est désormais capable de s'emparer du champ d'action mondain tout entier et de le dissoudre.

---

1 Pour ne pas allonger indûment l'exposé, nous laissons de côté la discussion concernant les diverses formes de vie humaines privilégiées par la tradition.

C'est la transaction entre l'existence transitoire de l'homme et la durée du monde qui est mise en question. La scène sur laquelle nous sommes appelés à agir, dans une forme de vie spécifique, semble désormais elle-même mobile, douée d'une activité liée à la puissance et à l'effet combinée des actions humaines. Le champ d'action mondain, dans la mesure où il offre de moins en moins de repères stables, n'assure plus la viabilité des formes de vie, en accord avec sa condition. Au bout de l'éducation, nous ne sommes plus assurés de trouver un monde pour lequel on nous a formés et dont dépend notre identité.

Le champ d'action mondain semble désormais moins une scène, un cadre stable, qu'une combinaison de processus de changement, avec lesquels il est extrêmement difficile d'établir une relation d'identité. Nous ignorons jusqu'à quel point des êtres humains peuvent vivre des processus de changement sans que leur identité humaine soit affectée. À vrai dire, nous ignorons déjà comment les êtres organiques que nous sommes peuvent s'adapter - s'ils le peuvent - aux conditions de vie d'un monde terrestre consommé par l'homme. Au plan spirituel, notre ignorance est encore plus grande, car la bonne vieille nature humaine semble elle aussi modifiable.

3.6 Situation et tâche de la réflexion philosophique en liaison à la crise des fondements traditionnels de l'éducation

Au chapitre précédent, nous avons précisé en quel sens on pouvait parler d'une crise des fondements de l'éducation, et ce en rapport direct avec notre enquête antérieure sur la nature du *défini*. Dans le cadre de cette enquête, nous avons établi que les fondements avaient pour *défini* les certitudes et les principes à partir desquels un ordre s'institue, avec ses limites et ses orientations propres et légitimes. Nous avons également soutenu que le contexte d'émergence d'une réflexion sur les fondements coïncidait avec une crise de ces principes et certitudes. Nous avons donc entrepris de préciser et de discuter le contenu même d'une telle crise, en ce qui a trait à l'éducation. Plus spécifiquement, nous avons identifié trois registres de certitudes cardinales, à partir desquelles notre tradition a interprété et orienté l'agir éducatif. Ces certitudes concernent 1) la relation de l'homme et du monde humain à un *arrière-monde*, posé comme fondement et source d'intelligibilité, 2) le *foyer natal* comme structure d'ordre naturelle fondant et légitimant l'autorité, 3) le *champ d'action mondain*, comme espace stable fournissant un ensemble de repères, fondant une relation d'identité entre la formation et les formes

de vie humaines. En conséquence de quoi, nous pouvons parler d'une crise des fondements de l'éducation, dans la perspective d'une dissolution ou d'un effondrement de ces fonds de certitudes, qui, dans le cadre de notre tradition, ont fourni les principes de base à l'orientation de l'éducation.

Répétons-le, une telle crise n'est ni une évaluation subjective, ni un phénomène objectif, mesurable. Elle correspond à la situation vécue de notre propre culture moderne et contemporaine. Elle se traduit par l'effondrement des certitudes qui nous liaient à notre tradition, et ce dans la mesure où ces certitudes déterminaient notre propre identité humaine, en relation à l'*arrière-monde*, au *foyer natal* et au *champ d'action mondain*. Nous avons également examiné à la section précédente le contexte moderne (cf. l'idée de dissociation), dans le cadre duquel nos certitudes rationnelles cognitives et pratiques sont devenues elles aussi problématiques. Or si on admet la pertinence de notre interprétation, il nous reste maintenant à déterminer en quel sens elle conditionne la réflexion sur les fondements de l'éducation; en d'autres mots, comment la réflexion sur les fondements est-elle affectée et conditionnée par la crise? Pour répondre à cette question, nous allons présenter succinctement une *stratégie réflexive*, destinée à préciser le statut de la réflexion confrontée à la crise. Cette stratégie réflexive s'articule et se déploie à partir de constats conceptuels, tirés de notre démarche antérieure, elle propose une définition 1) des caractéristiques de la réflexion fondamentale et 2) des tâches propres de la réflexion philosophique en éducation. Les points suivants sont à considérés :

1- *Premier constat : le caractère pathologique de la réflexion fondamentale.*

En posant une coïncidence entre la crise des fondements et l'émergence de la réflexion sur les fondements, nous pouvons désormais prendre pleinement conscience du caractère *pathologique* de cette réflexion. En effet, à la différence des savoirs de l'éducation, qui procèdent en se fondant sur des certitudes de base de nature diverse, la réflexion fondamentale est confrontée à l'incertitude où elle se trouve face aux certitudes traditionnellement disponibles. Réfléchir sur les fondements de l'éducation, c'est donc admettre d'entrée de jeu le caractère "anormal" d'une telle entreprise, qui naît d'une *perte de sens* concernant les certitudes et les savoirs établis. C'est parce que nous ne savons plus répondre avec certitude *au pourquoi et au comment éduquer*, que peut s'imposer l'intérêt d'une réflexion dite fondamentale, qui, autrement, est sans intérêt. Une telle réflexion est le fait d'une pensée éducative excédée par les certitudes disponibles, d'une

pensée dont le ressort est l'insécurité et qui s'avoue en régime d'incertitude, débordée par la situation éducative au sein de laquelle elle s'enracine.

Réflexion pathologique, la réflexion fondamentale l'est en un double sens. D'une part, elle s'instaure à rebours de la démarche traditionnelle ou usuelle de la réflexion dans le cadre des savoirs établis, qui procèdent en posant à leur point de départ un certain nombre de certitudes et de principes rationnels (philosophiques, épistémologiques, heuristiques, méthodologiques), à partir desquels la connaissance est orientée du connu vers l'inconnu. Dans le cadre des savoirs empiriques, ces principes sont essentiellement sujets à révision, sous certaines limites (par exemple, le principe de révision n'est pas lui-même révisable, c'est-à-dire contestable au moyen d'une expérience possible). Par ailleurs, dans la "science normale", la réflexion est continuellement orientée par le passé et les résultats accumulés, fournissant des certitudes établies, sur lesquelles il n'y a pas à revenir, sauf lors de circonstances extraordinaires[1]. D'autre part, la réflexion fondamentale est pathologique, en ce sens que l'incertitude qui la caractérise ne concerne pas seulement des certitudes quelconques, aussi nombreuses et importantes soient-elles, mais également la source donatrice traditionnelle de toutes certitudes, à savoir la rationalité, la raison.

2- *Deuxième constat : le caractère "situationnel" de la réflexion fondamentale.*

Le deuxième constat découle du premier et de notre argumentation précédente au sujet de la crise des fondements. Il consiste simplement à reconnaître que les fondements de l'éducation ne sont pas et ne peuvent pas être un champ de savoirs, occupé en permanence par diverses disciplines, se livrant à diverses études et recherches. Les fondements ne sont pas un champ mais une *situation*, caractérisée justement par un état de crise des certitudes disponibles et une perte de sens face aux savoirs établis.

Dans cette perspective, il n'existe pas et ne peut pas exister de savoirs fondamentaux ou de disciplines fondamentales. Ce qu'on appelle aujourd'hui les disciplines fondamentales en éducation ne doivent ce titre qu'à un système de privilèges et d'habitudes historiques, culturels et institutionnels. Un tel système s'érige sur une série de distinctions et de hiérarchies (sciences pures/pratiques, désintéressées/utilitaires,

---

1 Cf. Kuhn, T.S., *La structure des révolutions scientifiques*, op. cit., Chapitre III, *La nature de la science normale*, p. 39 et suiv.

abstraites/concrètes, fondamentales/appliquées, naturelles/humaines, etc.), déjà à l'oeuvre dans la culture de la tradition et reprises, bien que modifiées, par la culture intellectuelle et universitaire moderne et contemporaine. Or dans une situation de crise, les prestiges et les habitudes établis ou acquis ne garantissent absolument rien; ils peuvent même se révéler des entraves. La même remarque s'applique à l'ensemble des sciences de l'éducation, siégeant dans les facultés du même nom, qui est un ensemble fondamentalement hétérogène de savoirs, dont l'unité tient en partie à l'objet (l'éducation), mais aussi à un découpage arbitraire des savoirs de l'humain, parfois fondé sur des principes relevant de la gestion administrative interne des "ressources disciplinaires" disponibles. En conséquence de quoi, nous ne pouvons et ne devons pas préjuger à l'avance de ce qui, en éducation, sera fondamental et, inversement, accessoire ou secondaire. Le caractère fondamental d'un savoir, d'un discours, d'une question n'est pas une question de droit. Nous devons rester attentif à la situation et l'assumer réflexivement. Dans une situation de crise, chacun doit faire ses preuves, d'autant plus que les certitudes disponibles entrent en concurrence les unes avec les autres et se contestent mutuellement.

À la différence d'un champ, une situation s'inscrit dans une durée et un cadre problématiques. Nous connaissons les limites d'une situation une fois que la situation s'est résorbée, limitée, délimitée. Penser dans une situation, ce n'est donc pas occuper un espace ou une aire de savoirs. *C'est progresser, en cherchant à identifier des opportunités, des éléments positifs, des orientations praticables, bref, en élaborant une stratégie réflexive comme réponse à la situation elle-même.* La réflexion fondamentale ne s'identifie donc pas à un savoir ou à une discipline spécifiques. Elle est de nature essentiellement conjoncturelle, situationnelle.

3- *Troisième constat : le caractère critique de la réflexion fondamentale.*

Dans une situation de crise, la critique ne constitue pas un moment, une étape ou un moyen de réflexion : elle est son essence. Dans la mesure où elle assume sa situation, la réflexion fondamentale s'instaure en régime de contestation des certitudes disponibles. Cette contestation n'est pas une modalité de la réflexion; elle découle de sa propre situation d'incertitude. Réflexion pathologique, elle ne cherche pas à avoir raison mais à confronter les ordres de raisons et de principes les uns aux autres, puisque cette ressource est précisément la seule disponible.

4- *Quatrième constat : le caractère métaréflexif de la réflexion fondamentale.*

Intrinsèquement liée à une crise des certitudes établies, à une perte de sens, la réflexion fondamentale se caractérise spécifiquement comme une métaréflexion, c'est-à-dire une réflexion sur des ordres de raisons mettant eux-mêmes en oeuvre et en jeu des réflexions, des procédures et des normes réflexives, de natures diverses. Pour le dire autrement, elle est réflexion rationnelle sur des rationalités, sur des savoirs, des doctrines, des discours spécifiquement porteurs d'exigences rationnelles, sur lesquelles ils s'orientent et qui leurs servent de normes pour la production et la légitimation de leurs significations. Elle se déploie au sein de la pluralité des rationalités disponibles; elle n'y oppose pas une nouvelle rationalité, mais au contraire s'y intègre, pour s'y développer.

5- *Cinquième constat : le caractère problématique de la réflexion fondamentale.*

Procédant à partir d'une incertitude de fond, la réflexion fondamentale est donc problématique, en ce sens qu'elle n'a pas de réponses ou de certitudes précises et certaines à offrir. Ce qui la caractérise, ce sont des problèmes, c'est-à-dire des tâches liées à l'incertitude de sa situation. Un problème n'est rien d'autre qu'une tâche à résoudre découlant d'une incertitude quelconque. Qui est certain de quelque chose n'a pas ou n'a plus de problème relativement à cette chose : elle est déterminée. Un problème naît et s'impose forcément dans une situation d'incertitude quant à la possibilité de déterminer une réponse à une situation. Celui qui possède d'avance une réponse n'a jamais de problème : il ne connaît que la certitude d'une lourde évidence. Mais dans une situation de crise, les problèmes ont peut-être plus d'avenir que les évidences et les certitudes : ce sont des tâches jetées devant nous, des tâches de penser et de la pensée, elle-même bousculée et jetée au dehors de ses certitudes usuelles.

Ces cinq caractéristiques de la réflexion fondamentale doivent être assumées. Concrètement, cela veut dire que les fondamentalistes de l'éducation ne sont pas des "savants" en éducation; ils sont des "chercheurs", si l'on veut bien donner à ce mot son sens premier, c'est-à-dire des gens qui ne savent précisément pas ou qui ont perdu la certitude de ce qu'ils croyaient savoir, et qui entament donc un processus de recherche, d'enquête, de réflexion, afin, si possible, de surmonter leur non-savoir ou de l'éprouver face aux savoirs disponibles. *Il n'y a de recherche possible qu'à partir d'une certaine désorientation initiale.* Si je suis orienté, je ne cherche pas : je trouve à tout coup mon chemin, je marche dans la même ornière et mes pas ont la sécurité à toute épreuve d'une vieille habitude. Orienté, j'avance sans y penser, mais si je perds le sens

de la situation, je dois penser, c'est-à-dire m'orienter à nouveau, en retrouvant à nouveau mon chemin, afin qu'il fasse sens à nouveau pour moi. Les fondements de l'éducation sont la désorientation de la pensée éducative, qui doit à nouveau se réorienter dans la situation qui est la sienne. Mais comment s'orienter? Comment progresser? Il n'y a pas de recettes (qui a une recette n'est jamais perdu!) Il n'y a pas de méthodes éprouvées. Il y a seulement des stratégies, c'est-à-dire des recherches problématiques, dont on ignore a priori l'orientation finale. Nous nous en tiendrons ici exclusivement à la philosophie dans l'éducation, en laissant aux autres savoirs le soin de faire leurs preuves et de s'orienter selon leur propre sens.

Traditionnellement, la philosophie s'oriente par la raison et par des raisons. Désorientée, elle tâche de rechercher les raisons de sa situation problématique. Elle mobilise les raisons disponibles, afin de les examiner, pour s'orienter, soit en comptant sur elles comme repères admissibles, soit en les rejetant. Désorientée, la philosophie se pense néanmoins dans l'élément de sa propre tradition rationnelle, où elle peut néanmoins prendre appui sur des stratégies réflexives déjà éprouvées, afin de les mettre de nouveau à l'épreuve, dans leur capacité d'orientation rationnelle. Qu'est-ce à dire?

Nous avons établi, au début de cette section, que la définition des fondements de l'éducation, dans la mesure où elle prétendait accéder au *défini*, impliquait une interprétation de notre propre tradition éducative. Or ce qui caractérise notre tradition est autre chose que la vénération du passé, du déjà-là : elle est une *histoire*, au sein de laquelle le passé est à la fois assumé et contesté à partir du présent et en vue de l'avenir. Notre tradition éducative est une histoire, cela signifie qu'en elle ont été effectuées des "percées"[1], à partir desquelles les fonds de significations hérités ont été assumés et contestés à diverses reprises. Ces "percées" ne sont pas seulement des moments singuliers, des repères ponctuels et immobiles dans le flux du temps, elles commandent un réaménagement du passé et une ouverture de l'avenir, vers une nouvelle configuration des significations, grâce auxquelles les hommes apprennent à penser autrement leur propre situation et leur relation au tout de la réalité.

Toute interprétation de notre tradition éducative comme histoire est confrontée à de telles "percées" : elle constate qu'à un moment donné des choses nouvelles, des choses dites et des choses faites, sont initiées. Elle constate que notre tradition

---

1 Weil, E. (1977). *Philosophie et réalité*. Paris : Éditions Beauchêne, Qu'est-ce qu'une percée en histoire?, p. 87 et suiv.

éducative comme histoire recèle des époques où les certitudes antérieures s'effondrent, en tout ou en partie, et sont remplacées par d'autres : des nouvelles images de l'homme et de l'enfant naissent et s'affirment, de nouvelles façons de former les humains s'instaurent. Notre tradition éducative peut être interprétée dans la perspective de crises de fondements : nous avons entre autres une histoire de l'éducation parce qu'à certains moments le passé a été contesté et que cette contestation a initié quelque chose de nouveau.

C'est pourquoi notre tradition peut nous apprendre quelque chose dans la perspective de la compréhension du présent : elle ne mérite pas seulement le respect en considération de sa durée et de sa fécondité; sa dignité lui vient aussi et peut-être surtout de sa capacité constante à se mobiliser devant des situations d'incertitude, qu'elle-même crée. L'Antiquité grecque, le Christianisme, la Renaissance, la Modernité ont été d'abord des "percées", avant de se déployer comme époques historiques vivantes. La lecture de Platon, des penseurs chrétiens et particulièrement de l'enseignement de Jésus, de Rabelais, de Rousseau n'a pas seulement affaire à des oeuvres ponctuelles, écrites à un moment donné du temps; elle doit garder à l'esprit qu'en ces oeuvres des "percées" deviennent des *événements conscients*, qu'elles accèdent, par elles, au langage et au discours, en se chargeant par le fait même d'un pouvoir de communication et d'extension culturelles. Ces oeuvres, ces événements conscients initient quelque chose. Elles ont charge d'avenir.

Notre réflexion peut donc s'inspirer, pour progresser, de stratégies réflexives élaborées à l'occasion de certaines "percées". Nous pouvons lire en particulier les oeuvres des philosophes de l'éducation, en nous interrogeant sur le type de stratégie rationnelle qui est la leur. Mieux encore, nous pouvons directement aller à la source de la philosophie dans l'éducation, en prenant appui sur la stratégie platonicienne, comme stratégie inaugurale de la raison philosophique en éducation. Chez le Platon de *La République*, la stratégie consiste essentiellement à convoquer et à mobiliser dialectiquement les savoirs et les certitudes disponibles, afin de les soumettre à la critique. Les certitudes rationnelles de la philosophie ne sont jamais données d'entrée de jeu, mais obtenues à la suite d'une confrontation avec les certitudes existantes : celles de la tradition, celles de la sophistique, celles de la politique, celles de la loi, etc. Cette confrontation engendre une situation d'incertitude (aporétique), à partir de laquelle le logos philosophique se déploie et progresse. Cependant, cette stratégie, qui se confond chez Platon avec la démarche dialectique elle-même, est néanmoins porteuse d'une certitude supé-

rieure, absolue, celle qui s'attache au Bien en soi, comme fondement et paradigme de toute réalité. Or il va de soi qu'une telle certitude nous fait justement défaut. Nous pouvons donc stratégiquement mobiliser les savoirs et les certitudes disponibles, mais nous ne pouvons pas leur opposer un savoir ou une certitude supérieurs.

La situation actuelle de la réflexion fondamentale peut donc permettre l'usage d'une telle stratégie philosophique, inspirée de Platon, certitude des *Idées* en moins. À l'instar de Platon, nous pouvons essayer de mobiliser et de confronter les certitudes disponibles. Mais à la différence de Platon, nous n'aurons pas affaire à des certitudes irrationnelles (traditionnelles, sophistiques, etc.), mais intégralement rationnelles. *Dans le contexte d'une crise des fondements de l'éducation, la tâche stratégique première de la philosophie consiste à mobiliser les rationalités disponibles, y compris la sienne, afin de s'orienter par des raisons ou de comprendre la raison de sa désorientation. Telle est la tâche qui sera développée dans la deuxième partie de notre démarche.* Cette tâche ne prétend pas surmonter la crise; elle vise exclusivement à prendre connaissance et à rendre raison de certaines ressources rationnelles qui nous sont, aujourd'hui, disponibles.

Nous pouvons résumer ce qui précède de la manière suivante : réflexion pathologique, conjoncturelle, critique et problématique, la réflexion sur les fondements ne possède plus de certitudes propres, elle ne peut par conséquent progresser qu'en examinant les certitudes traditionnellement disponibles, afin d'évaluer leurs ressources. Dans une situation de crise, la réflexion progresse en effectuant un retour réflexif (une métaréflexion) sur les certitudes antérieurement disponibles et désormais contestées. Pour la philosophie dans l'éducation, un tel retour constitue pour une bonne part une réflexion sur sa propre tradition, ainsi que sur les autres formes de rationalités disponibles. Quelles raisons (fondements = principes certains) pouvons-nous convoquer et mobiliser, pour répondre rationnellement *au pourquoi et au comment éduquer*? Comprendre ces raisons peut nous aider à comprendre la crise elle-même, dans la mesure où elles fournissent des orientations qui peuvent nous aider à nous réorienter.

3.7 Passage à la deuxième partie de la thèse

Comme nous l'avons expliqué dans notre introduction générale et à la section 1, nous limiterons notre examen à trois rationalités, qui dominent par ailleurs notre

tradition et notre modernité. Rappelons-le, ces rationalités seront traitées ici comme des structures de compréhension et d'orientation, fournissant à la pratique éducative des noyaux de certitudes rationnelles, servant à fonder et à légitimer l'ordre de l'agir éducatif rationnel. *Nous les exposerons uniquement dans la perspective d'une compréhension de leur articulation à l'éducation.* Nous limiterons donc notre examen uniquement aux certitudes ou principes servant de fondements ultimes à l'éducation, en laissant de côté tout autre possibilité de développement (politique, éthique, etc.). Par ailleurs, nous avons, à la section 1, suffisamment discuté des principes justifiant notre démarche, sans qu'il soit besoin d'y revenir ici.

Dans notre tradition, la rationalisation de l'éducation a été fondée sur des certitudes rationnelles portant sur la nature de l'être humain et sur la nature du milieu de vie auquel il doit s'intégrer à travers sa propre formation. Les premières peuvent être définies comme des certitudes anthropologiques; les secondes, des certitudes ontologiques. *Ce qu'est l'homme et ce qu'est le monde où il doit vivre fondent rationnellement sa formation humaine, en déterminant les réponses (les orientations significatives) au pourquoi et au comment éduquer.* Ce sont de telles certitudes que nous allons identifier et exposer, en montrant leur solidarité avec les conceptions de l'agir éducatif rationnel qui leur sont solidaires. Ces certitudes se rattachent à la raison philosophique antique, à la rationalité scientifique moderne et à la rationalité critique contemporaine. Nous les exposerons dans cet ordre.

Notre exposition des rationalités se veut essentiellement compréhensive : notre but n'est pas de les juger, en leur opposant une raison supérieure ou plus rationnelle (la nôtre), il consiste exclusivement à les comprendre, selon leur propre ordre interne de raisons.

DEUXIÈME PARTIE

EXPOSITION DES RATIONALITÉS

SECTION 4

LA RAISON ÉDUCATIVE DANS LA PERSPECTIVE DE LA RATIONALITÉ PHILOSOPHIQUE CLASSIQUE : L'ÉDUCATION COMME ART

4.1 Certitudes anthropologiques

4.1.1. La différence humaine comme certitude anthropologique de base

L'objet premier et fondamental de la philosophie classique est la Raison. Depuis son origine grecque, la philosophie s'efforce d'expliquer et de comprendre le monde ou l'ensemble des phénomènes comme une Unité-Totalité intelligible, reposant sur un nombre restreint de principes rationnels fondamentaux, eux-mêmes saisissables par la raison humaine. La connaissance de ces principes - ou fondements - ne découle pas d'une relation mystique ou religieuse de l'homme au divin ou d'un rapport mythique de l'humain aux dieux : elle requiert l'activité de la raison humaine, du penser-parler (logos) rationnel, qui s'efforce de retrouver dans le monde l'Intelligence et l'Ordre qui y règnent. La raison a donc affaire à elle-même. De l'homme au monde et du monde à l'homme, elle postule et recherche sa propre unité et sa propre identité, établies selon ses propres normes et sous sa propre juridiction.

Dans le cadre de la modernité (Kant), le problème classique de l'édification d'une métaphysique et d'une connaissance du monde comme Totalité intelligible a été progressivement subordonné à la question critique concernant la nature de l'être pour lequel un tel problème se pose : l'homme. La question de l'être de l'homme a été donnée comme la voie d'accès privilégiée au problème général de la connaissance, dans la mesure où la connaissance dépend de la nature de l'être qui connaît. La connaissance est une activité humaine; elle est l'un des modes d'être de l'homme, l'un de ses "comportements". Elle dépend ultimement de son organisation, par exemple de la structure de son esprit, de la nature de sa sensibilité.

Dans cette perspective moderne, l'homme n'est pas saisi comme un être dans le monde : il est l'être pour lequel advient un monde, et l'intelligibilité du monde et des phénomènes qui s'y déroulent renvoie à l'activité humaine, à l'organisation cognitive de l'esprit humain. C'est pourquoi il n'y a pas de connaissance surhumaine, transcendante : l'acte et le fait de connaître dépendent tous deux de la nature de l'être connaissant et fini qu'est l'homme, qui imprime nécessairement à la nature de la connaissance les modes d'être qui le caractérisent.

Autre est la perspective de la philosophie antique et chrétienne au sujet de l'homme. Elle le situe d'emblée dans le monde en tant que structure d'ordre intelligible. L'homme est un être parmi les êtres; la position qu'il occupe conditionne sa nature et

cette position est elle-même conditionnée par la structure d'ordre total du monde. Certes, la connaissance humaine dépend là aussi de la nature de l'homme, mais l'intelligibilité du monde ne dépend pas de la nature de la connaissance humaine : le monde est intelligible, car l'intelligence (l'Esprit, la Raison) s'y exprime substantiellement et l'esprit humain participe d'une façon ou d'une autre à l'intelligence.

La connaissance de l'homme est donc ici subordonnée à la connaissance du monde, précisément parce que l'homme est un être dans un monde, un être intégré à la hiérarchie des êtres, au sein de laquelle il n'occupe pas la position supérieure, loin de là. L'ordre du *Cosmos* rejaillit dans le milieu de vie humain; il ordonne la communauté humaine et les relations éthico-politiques entre les hommes, il ordonne les rapports entre les diverses fonctions de l'âme, entre l'âme et le corps, etc. La tâche cognitive de la philosophie consiste à connaître cet ordre rationnel, en remontant aux principes ultimes qui déterminent sa raison d'être. La philosophie se développe comme onto-théologie : elle cherche à accéder à l'organisation ultime de l'Être ou à l'Être dont l'exister assure et fonde l'ordre du monde. La fin de la vie du philosophe est de contempler le spectacle sacral de l'ordre Cosmique : la connaissance doit le conduire dans la présence, la proximité de ce qui demeure éternellement Présent et fixé en son ordre immuable. La connaissance philosophique a l'excellence de son objet. Elle n'informe pas le penseur sur tel ou tel aspect de la réalité, elle le forme à un genre de vie conforme à son objet. Livré à la contemplation, le philosophe est ravi : son attitude existentielle imite le divin et s'accorde à lui. Elle est sagesse, contentement.

Dans ce cadre, la question anthropologique de base : *qu'est-ce que l'homme*? n'a pas de signification autonome et spécifique. Il n'y a pas de science de l'homme, au sens moderne du terme. La philosophie humaine ne peut prétendre au titre véritable de science, réservé au discours sur l'objet onto-théologique. Toutefois, s'il n'existe pas de science de l'homme, il y a un problème de l'homme, problème qui renvoie à la situation ontologique du monde humain. L'homme vit dans un Cosmos mais sa situation est telle que son existence est lacunaire et contingente. Le Cosmos se déploie en régions ontologiques qualitativement différenciées selon des degrés d'être et de perfection. L'homme vit dans un monde dont l'ordre est problématique. Le hasard, l'informe, le monstrueux, le désordre existent et s'y produisent. Tout étant y est livré à la temporalité. Rien n'est pur ni parfait en soi. Au surplus, à la différence des autres vivants, l'homme existe comme individu : il ne se contente pas de tourner dans la roue vivante des espèces, il va en ligne droite ou courbe : bref, il peut se perdre et même déchoir de son humanité.

La tâche suprême de la philosophie humaine est d'orienter l'homme selon la nature véritable de son être, déterminée par sa position dans le Tout sensé ordonné. La philosophie est donc amenée à développer un discours sur l'homme et qui s'adresse à l'homme. Ce discours est la philo-sophia, c'est-à-dire le discours de la sagesse, du contentement. La philosophie doit indiquer à l'homme ce qu'il est, afin qu'il vive d'une vie conforme à son être, pour trouver le contentement, le Bonheur. La philo-sophia est une éducation, une formation à la vie vraiment humaine. Elle se développe comme une connaissance rationnelle du monde et constitue un milieu de formation dans lequel les hommes se livrent à la recherche rationnelle qui conduit à privilégier un certain genre de vie, la vie raisonnable de l'homme sage.

Le fondement de l'éducation philosophique est la certitude rationnelle anthropologique que l'homme est un être différent des autres êtres de son monde, de sa région ontologique. Cette différence est la participation de l'homme au divin, au principe d'Intelligence du monde. Cette différence n'est pas un attribut de l'homme mais son essence. L'essence de l'homme est la raison. L'homme ne possède pas une raison mais est raison dans la mesure où il mène une existence vraiment humaine, conforme à son essence. Parce qu'il est raison, l'homme peut donc saisir la Raison et se saisir à travers elle. Le principe qui meut l'intelligence humaine est le principe intelligible qui meut le *Cosmos*. Pour le dire autrement, l'homme est un être qui participe à la vie de l'Esprit : par la réflexion intellectuelle et la vie spirituelle, il peut sortir (s'élever hors) de son monde et entrer en relation avec le divin, source intelligible du monde comme Tout sensé ordonné.

Mais l'homme n'est pas un dieu. Si son intellect le conduit vers la source rationnelle du monde, son existence humaine se déroule dans les conditions ordinaires de la vie humaine. L'homme peut être sage, mais le sage reste un homme. Le but divin de la sagesse est la vie contemplative mais un tel but réclame une sagesse humaine pratique fondée sur la connaissance des limites de l'homme. L'homme qui se prend pour un dieu est un fou et l'homme qui vit comme l'animal est une bête et un danger constant pour l'homme. L'éducation doit former l'homme au savoir-vivre rationnel, elle doit lui donner les moyens d'une sagesse des limites humaines.

L'homme doit vivre conformément à sa propre essence spirituelle. L'essence de l'homme, ce que l'homme est, doit être le modèle et la finalité de l'éducation. En prenant l'essence de l'homme pour modèle et fin, l'éducation se définit comme un art (technè), destiné à former et à élever l'homme à un genre de vie conforme

à son essence. Par l'éducation, l'homme doit devenir ce qu'il est en soi : son existence empirique doit se modeler sur son essence. L'art éducatif se fonde sur la science des Essences ou Formes, c'est-à-dire des réalités dont l'être n'est pas affecté par le temps et le changement, et qui présentent le plus haut degré de consistance et de plénitude ontologiques, en même temps que le plus haut degré d'intelligibilité. Cette science doit informer l'éducateur, en lui offrant le modèle intelligible sur lequel il doit orienter son action éducative. La science des Essences établit ce que l'homme est en sa forme véritable. C'est sur cette forme que l'éducateur doit avoir les yeux fixés, car elle est la fin de son activité.

Cependant l'éducation, fondée sur la science, n'est pas elle-même une science, puisque son objet - la formation de l'être humain - est livré à la temporalité et à la contingence. L'art éducatif exige donc une intelligence pratique, guidée par les principes de la droite raison. Parmi tous les arts, l'éducation est, avec l'art politique, le plus noble et le plus important, puisque sa matière est l'homme lui-même, qui participe par son esprit au divin. À la différence des autres arts, l'éducation opère avec un être dont le développement naturel découle de principes immanents à sa nature. Un lit ne se fait pas tout seul; mais l'homme a en lui le principe de son propre être. La tâche de l'éducateur ne consiste donc pas à imposer une forme à l'homme, comme l'artisan ou le technicien imposent une forme à une matière quelconque; elle consiste à faire en sorte que la forme humaine se développe harmonieusement, en conformité avec sa nature et ses potentialités spécifiques. Comme toute technè, l'art éducatif "imite" la nature. La nature est déploiement vivant de formes, d'êtres informés. Même l'artisan, qui oeuvre sur des artéfacts, emprunte à la nature ses formes : il ne crée rien, il reproduit des formes préexistantes[1]. L'action de l'éducateur, en tant qu'action technique, consiste à laisser se déployer la forme humaine, immanente au patient. L'éducateur ne peut introduire dans l'éduqué des potentialités que celui-ci ne possède pas déjà. Sa tâche consiste non à imposer une essence mais à faire en sorte que l'essence se déploie sans entrave. Par exemple, l'homme possède la puissance native du savoir, l'art éducatif consiste à favoriser la droite orientation de cette puissance (Platon, *République*, L. VIII, 518 C-E.)

L'éducation - tout comme la politique - n'opère pas sur l'Homme mais sur les hommes. Elle doit donc les prendre tels qu'ils sont naturellement. C'est pourquoi l'éducateur ne peut pas décider arbitrairement du résultat de son art. On ne sait pas

---

1 Sur la conception de la technè, cf. Heidegger, M. (1986). *Essais et conférences*. Paris : Gallimard, p. 9-49. Vernant, J.P. (1965). *Mythe et pensée chez les Grecs*, I, II. Paris : Maspéro.

avant d'éduquer ce que donnera l'éducation. À travers le processus de formation, la nature des hommes se révélera progressivement. Certains hommes sont, par nature, supérieurs à d'autres. Certains êtres ont une apparence humaine mais ce ne sont que des animaux à visage humain : des esclaves, des barbares, des êtres faits pour obéir, servir. Parmi les hommes véritables, certains possèdent des vertus spécifiques supérieures à d'autres. La tâche de l'éducation est de révéler ces vertus et de faire en sorte que les hommes vivent en conformité avec leurs vertus spécifiques, en occupant un rang social et humain conforme à leur nature.

4.1.2 La différence humaine et le problème du bonheur

L'homme est différent des êtres empiriques, sensibles : il participe à la fois du sensible et de l'intelligible. Il a une intelligence et peut saisir l'intelligible. Telle est la certitude anthropologique de base. Cette certitude s'est exprimée en définitions "différentielles" de l'homme : l'homme est animal et raisonnable[1], l'homme est matière et esprit, l'homme est corps et âme, l'homme est conditionné et libre. Ces définitions se ramifient en beaucoup d'autres; mais toutes ont en commun d'exprimer une *certaine différence*, non pas d'ordre numérique mais d'ordre existentiel et essentiel.

L'important à retenir est ceci : ces diverses définitions caractérisent l'homme, d'une part, à l'aide d'une catégorie qui s'applique aux êtres mondains (aux étants empiriques, sensibles), et d'autre part, à l'aide d'une catégorie qui ne s'applique à aucun être mondain. Animal, corps, chair, matière, etc. sont des existants mondains; raison, âme, pensée, esprit sont de l'ordre de l'invisible, de l'incorporel, de l'immatériel. Pour se définir lui-même, l'être humain *doit sortir* du monde existant et entrer, d'une façon ou d'une autre, en relation avec un *autre monde*, le monde du non-visible, du non-sensible. Par commodité, nous appellerons cet autre monde *l'Invisible ou l'Absolu*[2].

Pleinement développée, chacune de ces définitions peut donner (a donné) lieu à une doctrine, à un savoir systématique sur l'homme : une onto-anthropologie. Très brièvement, disons que toute doctrine de ce genre tente d'expliciter son contenu en le développant dans un discours cohérent et sensé. La doctrine contient un constat ontologique. Elle dit : l'homme est ceci ou cela. Par exemple, il est animal et raison, corps et

1 Nous ne prenons pas la peine de renvoyer ici aux auteurs : le lecteur les reconnaîtra sans peine, tant ces définitions sont usuelles.

2 Nous choisissons ce terme parce qu'il est moins chargé de sens que le Bien, le premier moteur, le système du monde stoïcien, Dieu, etc. qui sont tous des absolus : limites dernières et sources du sens dans le monde.

âme, condition et liberté. Le constat ontologique engage un programme de questionnement anthropologique. L'homme est ceci et cela. Mais est-il plus ceci que cela? Comment peut-il être ceci et cela? Peut-il être ceci sans cela et inversement? Ces questions aboutissent à des réponses diverses, lesquelles se ramifient en sous-doctrines : éthique, politique, éducative, etc. Nous n'avons pas besoin de les exposer ici, il suffit d'indiquer qu'elles existent et remplissent des rayons de bibliothèque[1].

Toutes ces doctrines mettent l'accent sur la tension de la différence, comme sens de la réalité humaine. L'homme est différence, c'est pourquoi son exister est tension perpétuelle[2]. Animal, l'homme résiste à l'animalité en lui, tout en restant animal. Asservi à sa condition, créature soumise aux lois de la nature ou de la Providence, il doit choisir, tout en demeurant asservi. *Ainsi l'homme n'est pas heureux*. L'animal vit et se contente de vivre dans une nature immédiate, pleine. L'homme, lui, parce qu'il est différent, doit dépasser la nature[3]. L'animal satisfait sa pulsion sexuelle, mais l'homme veut se satisfaire, il veut non seulement jouir, mais être aimé par l'autre. L'animal vit dans le présent, dans l'immédiateté ou le sensible, l'homme, lui non seulement vit mais existe : il se sait vivant dans le temps; il se projette toujours au-delà du présent, vers le futur ou le passé. Il est mémoire et anticipation. L'instant immédiat, le présent se dérobent. L'homme vit tourné vers l'absence[4]. Il est toujours à la recherche de quelque chose, d'une présence sensible qui, une fois au moins, le comblerait. Mais dès qu'il la tient, elle s'évanouit. (cf. Platon, *Le Banquet*, 205-212)

Oui, l'homme n'est pas naturellement heureux, car il est différent. Mais le non-bonheur humain n'est pas un simple malheur; il est plus grand et plus digne que tout malheur, car il exprime le sens de la condition humaine. La différence humaine est la dignité même de l'homme. L'animal n'a pas de dignité. L'homme est digne dans son non-bonheur. Parfois, se sachant mortel, il sait mourir. L'animal n'a pas besoin d'apprendre à mourir : il meurt, voilà tout. Mais l'homme, lui, doit apprendre à mourir, tout comme il doit apprendre à travailler et à désirer.

---

1 Pour une vue d'ensemble très synthétique et cependant excellente des conceptions de l'homme, cf. Scheler, M. (1957), *L'homme et l'Histoire*, première partie. Paris : Aubier. Nous nous en inspirons ici.

2 Marc-Aurèle : "Agir, parler, penser comme si, dès maintenant, tu pouvais cesser de vivre". *Pensée*, II, 11. *Les Stoïciens*. Bibliothèque de la Pléiade. Paris : Gallimard, 1962, p. 1148.

3 Ou autre formulation, dans une perspective stoïcienne : le sage *s'efforce* de vivre en conformité avec la nature (la raison). Or cet effort témoigne précisément que l'homme n'est pas naturellement naturel : il est tension vers l'exister naturel.

4 Là dessus, voir le beau livre de Ferdinand Alquié (1983), *Le Désir d'Éternité*. Paris : P.U.F.

Les doctrines, les onto-anthropologies sont des recherches pour trouver le bonheur. Ce sont des philo-sophia. La philosophie humaine vise une seule et unique chose : elle veut rendre l'homme heureux. *Elle est discours de l'homme en vue du Contentement.*[1] Mais ce discours est le discours de l'homme dans ce monde, c'est-à-dire de l'homme existant dans la tension de la différence. La philosophie est le premier discours humain de l'homme, même si, chronologiquement, ce discours a été précédé de beaucoup d'autres. Avant de parler en philosophe, l'homme parlait, mais il ne parlait pas de lui et à lui. Il parlait du monde et le monde lui parlait. Entre lui et son discours, il y avait toujours autre chose, un autre sens. Il y avait les dieux et la tradition, la nature sacrée et la poésie, les êtres surhumains et les mythes. La rationalité philosophique dépouille le monde mythico-religieux des ses symboles. Elle est le penser-parler humain par lequel l'homme cherche à s'orienter sur des certitudes rationnelles.

La philosophie, comme recherche en vue du bonheur, est née parmi des hommes maîtres d'eux-mêmes, des hommes libres. Cette liberté s'est déployée concrètement comme espace public dans lequel les hommes se rencontraient face à face, en égaux, pour discuter librement de leur sort commun. Dans cet espace public, la discussion, ancêtre de la dialectique, était la règle formelle de l'unité de la communauté.

Simultanément à la création d'un espace public, les hommes libres ont inventé la recherche du bonheur. Comment l'homme peut-il être heureux? Pourquoi et comment doit-il vivre? Certes, les dieux, la tradition, la poésie, les mythes apportent des réponses, mais ces réponses sont *discutables*, car elles sont plurielles. L'espace public, c'est-à-dire non seulement l'Agora mais la Cité, s'est ouvert à la pluralité des manières de vivre. Des étrangers, des barbares, des esclaves, mais aussi des maîtres, des hommes puissants par la parole ou la fortune, ont apporté avec eux leurs manières de vivre. Les hommes libres ont découvert la relativité de leur tradition. L'homme est différent et insatisfait; il cherche le bonheur, il veut être heureux; il est seul face à lui-même, à son autre et son semblable; il est libre et il connaît la pluralité des réponses au pourquoi et au comment vivre : que peut-il et que doit-il faire maintenant?

Cette dernière question est à la base de la philosophie, c'est-à-dire de la science, laquelle se définit, à ce stade, ainsi : recherche en commun des hommes qui,

---

1 L'homme veut être heureux. Le bonheur est le ressort de l'anthropologie, en ce sens que la recherche d'une définition (de l'essence) de l'homme est orientée par le problème du malheur et du bonheur. En définissant la philosophie comme nous le faisons ici, nous n'avons pas le sentiment d'offrir une définition arbitraire, si du moins on admet que la philosophie classique est recherche de la sagesse, c'est-à-dire du contentement.

par la discussion, veulent parvenir au bonheur. Si tout est discutable, alors rien n'est vrai; il faut donc découvrir le vrai en le cherchant. Cette recherche est le fait d'hommes libres ou plutôt, libérés. Ils sont libérés du travail, qu'ils laissent aux esclaves. Ils se réunissent et discutent. Rien n'est vrai et tout peut être vrai, à condition de le montrer *dans la discussion*. Bref, il faut parvenir à un accord discursif. Mais comment? Au moyen d'une règle de discussion. La règle de discussion est un procédé formel qui permet de trancher entre des points de vue formels, c'est-à-dire sans rapport aux individus qui soutiennent ces points de vue. La science est ainsi et essentiellement discours formel, dialogue dialectique (nous dirions aujourd'hui : logique). Le discours, étant formel, est vide, et c'est pourquoi il peut se remplir de tout. En d'autres termes, il est universel[1].

L'homme est insatisfait. Comment peut-il être heureux? La tradition dit : l'homme heureux est courageux, juste, bon, etc[2]. La religion dit : l'homme heureux croit aux dieux. Le discours formel soumet ces certitudes à la discussion. Il demande : qu'est-ce que le Courage, le Juste, le Bon? Tel est le point de départ de la recherche scientifique. La science, qui est discours de l'homme, soumet les discours humains aux règles de la rationalité, qu'elle-même invente. Elle ébranle les certitudes établies, en formant les interlocuteurs à la droite raison. Cependant elle n'est pas qu'un vain jeu de destruction des croyances - son but est la recherche de la Vérité, qui donnera une règle de vie. La science procure le bonheur : elle est le bonheur suprême que peut obtenir l'homme dans son monde. Seul le sage est heureux (Socrate).

4.1.3 Digression

Répétons-le, la définition de l'homme comme différence est une certitude formelle : la remplir d'un contenu reviendrait à essayer de résumer les conceptions grecques et chrétiennes de l'homme, entreprise sans rapport avec notre objet. Ceci dit, un certain nombre de remarques sont nécessaires au sujet de la notion de différence.

Différence ne signifie pas déchirement, bien qu'elle puisse s'interpréter comme un déchirement. "La tradition hellénique, pour qui la véritable fin de l'homme consiste à saisir sa place dans le système des réalités, et non à s'y tailler un premier

---

1 Sur le plan de la pensée conceptuelle, c'est là l'apport essentiel de l'enseignement socratique (aporetique), lequel est à situer dans le cadre de la Sophistique.

2 Cf. Platon. *Laches*, discours typique qui montre le caractère partiel des certitudes traditionnelles. Son objet est la définition du courage.

rôle"[1], saisit l'homme à travers la lumière du monde et comme un être qui se définit par la place qu'il occupe dans le monde. En ce sens, on peut soutenir, comme M. Buber, que la pensée grecque ne connaît pas le problème de l'homme[2]. Par exemple, l'anthropologie d'Aristote est une partie de la physique et de la biologie[3], et sa morale et sa politique en sont dérivées, car la fin propre de l'homme se comprend dans le système des fins mondaines. La chose est encore plus vraie pour les Stoïciens, qui proposent un système du monde où tout se tient : physique, logique, éthique, et où l'homme n'est pas déchiré mais un avec le monde Un.

Il est donc exact que l'homme ait sa place assignée dans l'ordre du monde, mais cette place doit être *trouvée*. L'homme qui cherche sa place dans le monde n'est pas heureux, il est insatisfait non de son sort mais de ce qu'il voit comme son monde, en se voyant lui-même dans ce monde. Il cherche sa place parce qu'il l'a perdue. Le mythe, la tradition, la nature, rien de ce qu'il connaît ne lui fournit une place : il est dé-placé. Pour nous, lorsque nous le saisissons de l'extérieur, cet homme vit en sécurité dans son monde. Mais lui, il cherche sa place.

La catégorie de différence n'appartient pas à la psychologie mais à l'anthropologie. Elle dit ce que l'homme est et non ce qu'il pense de son être. Elle exprime le "fait" anthropologique fondamental, à savoir que la recherche d'une définition de l'homme est née dans le contexte d'une crise des certitudes établies par la tradition. La recherche du bonheur ne fut pas d'abord une recherche personnelle, mais une entreprise menée dans le cadre d'un effondrement des mondes socio-politiques et culturels établis[4].

L'homme est différent et se saisit comme différent (autre), dans la mesure même où le monde de sa tradition ne l'oriente plus. Dans une autre terminologie, on pourrait dire que la question anthropologique (le problème de l'homme) surgit lorsque les grands paradigmes réglant la vie en commun s'effondrent. Les structures mentales héritées, les us et les moeurs, les idéologies (mythes, religions, etc.), les principes de l'ordre social traditionnel fournissent à l'homme traditionnel un monde sensé, dans lequel il n'a pas à se définir, puisqu'il a une place à lui. L'homme se voit différent lorsqu'il n'a plus de

1 E. Bréhier, Plotin, p. 110, cité par Goldschmidt, V. (1979). *Le Système Stoïcien et l'Idée de Temps*. Paris : Vrin, p. 54.
2 Buber, M. *Le Problème de l'Homme*, op. cit.
3 Aristote, *De l'Ame*, Livre I, I, 1-25.
4 Vernant, J.-P. (1962). *Les origines de la pensée grecque*. Paris : P.U.F. id. (1965). *Mythe et pensée chez les Grecs*. Paris : Maspero.

place à lui, dans un monde a priori sensé. Les discours de la tradition deviennent doxa. Pour nommer et comprendre sa différence, il doit donc trouver un discours nouveau, un discours pour qui le sens des choses n'est pas d'emblée donné, mais doit être recherché : la science existe précisément parce que l'homme ne vit pas dans la Vérité.

La certitude que l'homme est différent a joué un rôle fondamental dans notre tradition spirituelle. Sans elle, la fondation d'une éthique et d'une politique raisonnables est-elle impossible? En effet, l'assimilation de l'être humain aux autres existants mondains implique que lui soit réservé un traitement analogue à celui qu'on leur réserve. Si l'homme est uniquement corps, matière, animal, eh bien rien, sur le plan éthique, n'interdit de le traiter comme tels, en simple matériau à usages multiples[1]. C'est précisément parce que l'homme a la certitude qu'il n'est pas intégralement de ce monde, qu'il se réserve légitimement à lui-même un traitement particulier, éthique.

Ce qui caractérise l'éthique et la politique, c'est que l'homme agissant y rencontre son semblable : son action devient instantanément interaction, car il agit en s'orientant sur les comportements d'autrui. Face aux choses et aux êtres naturels, l'action humaine n'est pas interactive, elle est plutôt "provocante", en ce sens qu'elle appelle une réaction, qu'elle cherche à déterminer et à contrôler. Les choses et les animaux n'interagissent pas avec l'homme, mais réagissent à ses actions (nous excluons les cas où l'homme anthropomorphise l'animal, (par exemple : le "bon chien"). Certes, on peut agir sur autrui, en visant une réponse purement réactionnelle de sa part; mais dans ce cas, on quitte la sphère éthico-politique, pour verser dans une technologie du comportement, laquelle se règle sur le principe de la neutralité axiologique. À vrai dire, on peut se demander si ce principe ne repose pas simplement lui aussi sur une option éthico-politique inavouée.

Quoi qu'il en soit, l'interaction humaine acquiert sa dimension éthico-politique lorsqu'elle pose certaines limites conformément à des normes, *qui ne dérivent d'aucun fait*. Je puis tout faire de mon semblable, y compris le tuer et le manger. Cependant, je m'interdis de poser de tels actes lorsque j'accorde à mon semblable une qualité sans rapport avec son existence factuelle. Cette qualité, si elle représente le principe subjectif qui limite ma propre action, n'est cependant pas conditionnée par ma

---

1 C'est là justement le raisonnement d'Aristote au sujet du statut de l'esclave, qu'il assimile, dans sa *Politique*, à un être naturel, dont l'homme libre peut user comme d'un instrument. Le traitement que les Grecs réservaient aux esclaves n'avait rien d'inhumain à leurs yeux, car les esclaves n'étaient pas, pour eux, des humains à part entière : ils étaient des barbares, des "animaux à figure humaine". Cf. *Politique*, I.

subjectivité : c'est moi qui l'accorde à l'autre, mais c'est à l'autre que je l'accorde. Je m'interdis de le tuer parce qu'il y a en lui quelque chose qui limite mon acte, à savoir son humanité, laquelle est une qualité non factuelle, invisible.

Dans l'interaction humaine, des "qualités invisibles" interviennent constamment. Dans le cadre du premier noyau, ces qualités ne sont pas des "valeurs" (des normes intériorisées); elles se réfèrent à l'essence réelle de l'homme, comme être participant, d'une façon ou d'une autre, à l'essence de l'Absolu. L'homme a partie liée avec l'Invisible, dans la lumière duquel resplendit sa valeur et sa dignité *objectives*. Dès qu'on perd de vue la différence humaine, il devient difficile de trouver un principe raisonnable qui limiterait nos actes face à autrui. C'est parce que l'homme est autre que son corps, autre que son animalité, autre que sa matérialité, qu'il est humain.

Il est raisonnable de penser que la première certitude s'enracine dans un univers de symboles et d'attitudes religieuses très ancien[1]. L'histoire des religions nous apprend que le rapport de l'homme au sacré a l'âge de l'homme[2]. Dans le sillage des Lumières, il est devenu usuel d'assimiler la religion à l'idéologie, c'est-à-dire à des représentations plus ou moins systématiques, dont la fonction première serait de voiler le "réel", de l'aliéner et, au fond, de le rendre supportable, par transfiguration, idéalisation. La religion serait une sorte de fuite devant la radicale finitude de l'existence humaine; par le fait même, elle serait un obstacle à l'action humaine responsable, authentique, "finie".

Cette façon de présenter les choses, abondamment répandue par le marxisme, outre qu'elle simplifie grossièrement les faits et les significations, rend à toute fin incompréhensible le phénomène religieux, en tant que phénomène *coextensif* à l'histoire de l'humanité ou à peu près. En adorant exclusivement le veau d'or de la critique des idéologies, nous fermons notre esprit à la manifestation la plus durable de la spiritualité humaine, qui s'est exprimée autant à travers les conduites de la vie quotidienne (rapport à la nourriture, à la sexualité, etc.) que dans l'art le plus sublime (en fait, parler d'art religieux avant les temps modernes est presqu'un pléonasme, tant art et religion ont toujours été à peu près confondus).

La religion, la religiosité ne se réduisent pas à des représentations fausses - "voilantes"- du réel. Elles sont, pour le dire dans notre terminologie, des structures de

1 Vernant, J.-P. *Mythe et pensée chez les Grecs*, op. cit.
2 Cf. Leroi-Gouhran, A. (1969). *Les Religions de la préhistoire*. Paris : Gallimard. Eliade, M. (1953). *Traité d'Histoire des Religions*. Paris : Payot.

compréhension de l'homme et du monde parfaitement satisfaisantes pour l'homme. L'homme religieux comprend le monde autrement que nous, mais sa compréhension n'est pas en reste par rapport à la nôtre : elle se suffit et ne manque de rien, ni de la philosophie, ni de la science. L'opposition foi/raison est une opposition philosophique; elle ne traduit aucunement un besoin religieux, c'est-à-dire un manque exigeant un supplément de raison. La religion ne manque pas de philosophie.

Ce qui caractérise la compréhension religieuse, c'est, semble-t-il, la certitude fondamentale que la réalité est hétérogène, c'est-à-dire qu'on y retrouve un ordre composé de divers plans, de diverses dimensions, inter-reliés par des relations impliquant des ruptures entre ces plans et ces dimensions[1]. Le sacré et le profane ne se situent pas dans le prolongement l'un de l'autre. Le profane ne mène pas au sacré. Par exemple, franchir la porte d'un temple, ce n'est point traverser un seuil laissant communiquer un seul et même espace; c'est au contraire pénétrer dans un espace totalement autre, au sein duquel *tout* change de sens. L'espace-temps religieux, qu'il soit saisi au niveau des gestes quotidiens ou sur le plan cosmologique, n'est jamais un continuum homogène; il est toujours chargé et orienté selon le principe d'une organisation hétérogène. À l'intérieur de laquelle opère un ensemble de limites. Par exemple, le corps humain est une réalité religieuse, à partir du moment où certaines régions corporelles, certains gestes, certaines postures se chargent d'une signification sacrée, impliquant une limite dans l'usage du corps. Cette limite renvoie à une économie générale de l'usage des corps, de leur communion, de leur rapport, déterminés par un jeu d'interdits et de transgressions.

Ce qu'il importe de retenir ici pour notre propos, c'est que l'homme religieux vit dans un monde où existent divers plans de réalité. Chaque être, chaque chose, chaque geste, chaque parole sont susceptibles d'être détournés de leur usage et de leur signification profanes et de valoir comme expression du sacré. L'homme lui-même vit sacralement. Il doit être évident que l'existence du sacré ne peut être tirée de faits profanes, qu'elle implique au contraire, chez l'homme, une disponibilité face à ce qui n'est pas présent factuellement et qui cependant est plus réel que le présent factuel. L'attitude religieuse suppose une élévation de l'existence humaine et sa mise en relation avec des plans de réalité qui dépassent la factualité. L'homme religieux a partie liée avec l'Invisible, dont l'accès se livre uniquement à celui qui transcende son existence profane.

1 Éliade, M. (1965). *Le Sacré et le Profane*. Paris : NRF.

Historiquement la philosophie naît en se détachant d'un fond de croyances religieuses; mais au plan discursif, la compréhension philosophique va conserver, tout au long de son histoire, un ensemble de certitudes d'origine manifestement religieuse.

> *Si donc l'intellect est divin, relativement à l'homme, la vie qui lui sera conforme sera divine, relativement à la vie humaine. Mais il ne faut pas écouter ceux qui conseillent, parce qu'on est un homme, de ne méditer que des choses humaines, et, parce que l'on est mortel, de s'en tenir à des choses mortelles, et il faut, autant que cela est possible, s'immortaliser, aussi bien que tout faire pour vivre selon ce qu'il y a de plus excellent en soi*[1].

Il est difficile de ne pas voir dans ce passage d'Aristote la reprise d'une certitude religieuse beaucoup plus ancienne (pré-philosophique), selon laquelle l'existence humaine vaut en autant qu'elle se rapproche du divin. C'est parce que l'homme a quelque chose de divin en lui qu'il peut contempler le Divin[2]. Cette part divine de l'homme dépasse la condition humaine et, plus généralement, la condition du monde sub-lunaire.

Ce n'est pas par hasard que la plupart des philosophes anciens ont identifié deux types de connaissance, l'une, discursive, et l'autre, intuitive ou contemplative. L'intuition fournit un accès direct - non médiatisé par le discours - au réel absolu invisible. Elle suppose que la pensée humaine n'est pas intégralement de ce monde et que l'homme qui pense peut s'absenter de son monde, en communiant avec l'Invisible.

4.1.4 La raison comme essence de l'homme

Dans le langage de l'ontologie traditionnelle, la certitude anthropologique de l'être différent de l'homme pourrait se traduire ainsi : l'homme, en tant qu'existant, n'est pas le fondement ou cause de son existence. La description empirique de l'être humain reste incomplète, puisque l'essence est par définition non empirique. Elle est atteinte par concept ou intuition. De plus, elle renvoie au règne du stable et du nécessaire, tandis que l'être empirique est par définition instable et contingent. Le rapport

1 Aristote. *Éthique de Nicomaque*. X, 7, 1177 b.
2 Idem, X, 7, 1177

entre l'essence et l'existant recoupe un rapport analogue au plan cosmologique, entre un monde stable et nécessaire et un monde instable et en devenir. La situation de l'homme "imite" la situation cosmique, elle la redouble, si on veut.

La distinction entre l'essence et l'existant, entre ce que je suis et l'être que je suis, implique que l'existence humaine ne se réduit jamais au fait d'être, qu'elle rappelle au contraire un sens qui la dépasse en quelque façon[1]. Mon existence ne se réduit pas à l'être existant que je suis; elle engage un supplément de sens que je ne puis tirer de l'examen de ma situation d'être empirique. Par exemple, la croyance en l'immortalité de l'âme est absolument indérivable de l'examen des êtres empiriques, puisque ces derniers sont tous, sans exception, mortels. De la même façon, la certitude de la liberté humaine s'oppose au monde dans lequel nous vivons, puisque ce dernier est soumis à la causalité mécanique.

Dans cette perspective, la définition de l'homme comme animal raisonnable (animal pensant et parlant), définition directrice pour notre tradition puisqu'elle détermine l'anthropologie à partir de la catégorie de raison, se situe au plan de l'essence. Les hommes existants ne sont pas raisonnables : voilà le fait; ils doivent le devenir pour être pleinement humains : voilà l'essence, c'est-à-dire l'existence réellement humaine de l'homme.

C'est pourquoi l'anthropologie ne doit pas être confondue avec la science humaine moderne du même nom, qui, elle, se limite à l'investigation scientifique (description et explication) des faits humains, y compris de ce fait que sont les symboles. Ici, l'anthropologie n'ignore pas les faits humains, mais elle les traite en les mesurant à l'essence de l'homme. L'homme concret peut être bien des choses : navigateur, géomètre, assassin, rouge, blanc ou noir, esclave ou roi, poète ou savant; mais ces déterminations concrètes, même totalisées, restent en deçà de l'essence. Je puis être ce que je veux, mais si je ne suis pas raisonnable, eh bien je ne suis pas véritablement humain.

Tous les philosophes classiques s'entendent sur ce point : l'homme déraisonnable est malheureux. Qu'on oppose raison et [illegible]e, raison et passion, raison et violence, etc., une existence sans raison est malheur. L'homme déchoit de sa propre essence. Soumis aux déterminations concrètes de son être existant (désirant, souffrant,

---

1 Gilson, E. (1987). *L'Être et l'Essence*. Paris : Vrin, analyse les difficultés soulevées par cette distinction entre essence et étant et expose les diverses options ontologiques qui en découlent.

travaillant, etc.), il ne vit pas une existence pleine et souveraine, car seul le sage - l'homme totalement raisonnable - est Heureux.

Dans le cadre de notre tradition, la compréhension rationnelle de la condition humaine s'est fondée sur la certitude que l'homme était d'une autre essence que la totalité des êtres empiriques, qu'il participait, d'une façon ou d'une autre, à une forme de vie sans commune mesure avec l'existence des existants concrets. Cette forme de vie lui était rendue accessible, disponible, ouverte, parce que lui-même était en parenté d'essence avec elle. Cette forme de vie a été tantôt identifiée à la région des Essences éternelles, tantôt à Dieu, comme Être à la source de la création du monde, tantôt à la Nature elle-même, dans son ordre rationnel vivant. Mais dans tous les cas, y compris pour les doctrines naturalistes les plus radicales, l'homme doit s'efforcer d'accéder à cette forme de vie (Bonne, Divine, Naturelle) posée comme mesure absolue du sens de sa propre existence. Pour le dire autrement, l'homme est raison parce que la raison EST (le Bien, Dieu, la Nature). L'homme peut vivre une existence raisonnable parce que la Raison est le fond sensé du monde, le Logos comme Être, Dieu comme Verbe. La possibilité de l'existence humaine raisonnable, le fait que l'homme puisse être raison malgré ce qui en lui n'est pas raison tiennent, non à un accident ou à une attitude particulière de l'homme, mais à "l'objectivité" même de la raison.

L'anthropologie se fonde sur une ontologie, c'est-à-dire que la définition de l'être humain procède d'une mise en relation de l'humain et de sa différence essentielle avec les autres êtres (étants) du monde, y compris avec le monde en totalité. Or les grandes doctrines grecques (platonisme, aristotélisme, stoïcisme) et le christianisme partagent une même certitude de base au sujet de la différence humaine : l'homme est différent parce qu'il participe d'une façon ou d'une autre au Divin, conçu comme fondement du monde. *La différence humaine est le divin dans l'homme.*

Platon, Aristote, Saint Augustin, saint Thomas d'Aquin, malgré toutes les différences qui séparent leurs doctrines et même, dans plusieurs cas, les opposent, restent solidaires sur les certitudes anthropologiques de base. Ils conçoivent l'homme comme un être dont l'essence s'apparente à un principe absolu, qu'ils conçoivent comme le principe de raison de la totalité de l'Être. C'est cette parenté d'essence qui rend possible la connaissance rationnelle du monde : la raison mondaine et la raison humaine partagent, quant à l'essentiel, le même ordre sensé, à la fois subjectif et objectif. En d'autres mots, lorsque l'homme pense rationnellement, il trouve en lui et en dehors de lui la même structure sensée de l'Être, le même ordre rationnel.

4.1.5 La connaissance rationnelle comme formation

La raison est l'essence de l'homme. Cette essence est la différence humaine, ce par quoi l'homme transcende les êtres empiriques de sa région ontologique et s'élève à la contemplation des premiers principes et des réalités premières, soustraits à la temporalité et au changement. Ainsi, lorsque l'homme exerce sa rationalité, il accomplit son acte propre et réalise sa fin : il vit d'une vie en accord avec elle-même. La finalité de la raison humaine est la connaissance et la compréhension de la structure intelligible ultime du monde. Cette finalité oriente l'homme vers une forme de vie vraiment humaine, une forme de vie excellente, belle, bonne et juste, et qui vaut pour elle-même (autarcique). Parmi toutes les activités humaines, l'activité de l'intellect est donc la plus importante et la plus noble, car en elle l'homme déploie les potentialités de son être selon son essence propre. Il vit d'une existence presque divine, aussi divine que le permet la condition humaine.

La connaissance scientifique n'est pas un instrument pour saisir le monde et informer l'homme de la nature de la réalité afin qu'il agisse sur elle. Elle est *désintéressée* : elle opère selon un régime de coupure entre l'homme connaissant et les intérêts mondains qui le lient ordinairement aux êtres empiriques et à leur contrôle. Elle ne procure pas une maîtrise sur les êtres mais sur soi. L'attitude théorétique du philosophe est orientée sans cesse sur la recherche de la Vérité. La *Théoria*, loin d'être un instrument, constitue un authentique milieu de formation : elle imprime à l'âme humaine son éthos propre. En connaissant, l'homme vit selon son essence, il se forme selon sa Forme propre.

Chez les hommes unis par la recherche de la Vérité, la connaissance se déploie comme culture paidéia. La culture n'est pas autre chose qu'un ensemble d'idéaux et de modèles sur lesquels les hommes s'orientent en connaissance de cause. La culture fournit essentiellement des types humains supérieurs vers lesquels tendent les individus empiriques. Elle se présente comme un processus conscient de formation, fondé sur la connaissance rationnelle et ses usages[1]. Entre les hommes, la connaissance comme activité est le discours sans violence de la raison. Elle se donne comme tâche supérieure à toute autre, tâche culturelle et formatrice, qui unit les hommes dans la libre recherche de la Vérité. En se livrant à cette recherche, en participant à la vie en commun de la culture, l'individu empirique apprend à se connaître et à connaître sa place et sa vertu dans le Tout sensé ordonné. Raison dans l'animalité, il apprend à maîtriser

1 Jaeger, W. *Paideia*, op. cit., Introduction.

l'animal en lui : la connaissance est émancipation de l'homme, elle le rend disponible à la Vérité, elle le libère de l'ignorance, source du malheur, et par elle, l'homme s'oriente selon la vertu.

Dans les relations entre les hommes, la recherche scientifique promeut un nouvel ordre relationnel humain. Cet ordre est gouverné par les principes de la rationalité et la non-violence de sa manifestation. La philosophie (la science) n'est pas le discours de l'individu en sa particularité empirique; elle est l'universel en acte dans le langage humain. Elle s'élabore en transcendant les points de vue particuliers et en créant un plan universel, où chacun est appelé à communiquer librement ses idées, afin de les mettre à l'épreuve de la discussion. La communauté philosophique rompt avec les autorités et les privilèges en usage dans les communautés humaines fondées sur la tradition ou la force. Elle se fonde exclusivement sur le libre usage de la raison et elle interpelle tout homme et tout les hommes, afin qu'ils s'expriment selon la raison. Elle imprime à ses membres des *habitus* de raisonnement, de discours et de vie, elle les forme aux règles de la discussion, au respect des principes communs, base de tout dialogue.

La philosophie se réalise dans la communauté vivante des sages, des savants. Bien que minoritaire, cette communauté exerce une influence toujours plus grande puisqu'elle rejette les exclusions fondées sur des différences empiriques. Seule compte la vie de l'esprit et selon l'esprit, et tout homme participe, par son essence humaine, à cette forme de vie. Même l'esclave a en lui des vérités innées, qui témoignent de la participation de l'homme à la Vérité. Basée sur le libre exercice de la rationalité humaine, la communauté philosophique est humaniste. En elle, l'homme apprend à s'orienter selon les principes que lui découvre la raison humaine. L'individu dépasse ses limitations empiriques et se soustrait aux déterminations empiriques de son histoire et de sa situation personnelle. La philosophie est une école de vie. Son but n'est pas de transmettre des connaissances mais de former les hommes à la recherche de la Vérité.

Structure de compréhension rationnelle du monde comme Tout ordonné et sensé, la philosophie oriente l'homme vers le Bonheur. Par la connaissance rationnelle, l'homme découvre les principes de la vie heureuse, du contentement. Il apprend à s'orienter dans le monde. La philosophie est donc un chemin de vie et un art de vivre : un savoir-vivre rationnel. Grâce à elle, l'homme apprend à connaître sa place dans le Tout. Il participe à l'intelligible, qui insuffle au *Cosmos* sa vie. Ainsi, la différence

humaine est surmontée, dépassée : vivant pensant mortel, l'homme, dans l'attitude de la sagesse, voit l'Invisible, l'Absolu, et il se sait uni à lui par delà la corruption et le temps.

4.2 Certitudes ontologiques

4.2.1 La séparation ontologique

Parménide ouvre l'époque de la philosophie occidentale, en séparant Temps et Être[1]. Il n'y a pas de discours sur l'être ou sur le non-être, car seul l'Être est. La pensée, par delà le discours changeant, est plénitude de la Présence de l'Être. Elle est saisie, ravie par l'Être, car seul l'Être est. Il est le fond à partir duquel tout se nomme et apparaît, mais ce fond n'apparaît pas, mais Est : incorruptible, immortel, inengendré, immuable, parfait[2]. Il est le stable, l'invariable, et la Vérité est le stable, l'invariable. La Présence de l'Être est inentamée par le temps[3].

La séparation entre Temps et Être n'est pas un jeu de langage; elle dit la Vérité de l'Être et inaugure l'époque de l'histoire de la Vérité. Il ne s'agit pas d'une option ontologique parmi d'autres, concernant le rapport de l'homme au réel et le mode de ce rapport; il s'agit de la fondation du réel, en tant que réel ontologique. Sur le plan conceptuel, cette séparation génère tout un ensemble de doublets : être et apparence, être et devenir, etc., à partir desquels travaille la raison philosophique dans sa recherche de la Vérité.

La séparation entre Être et Temps peut être transposée sur le plan de la connaissance par le doublet fond et apparence. "Si l'on prend le monde comme apparence, il démontre l'existence de quelque chose qui n'est pas apparence"[4]. Ce quelque chose est donné dans et avec l'apparence, mais il n'est pas lui-même apparence. Son statut ontologique est celui d'un fond. La connaissance est orientée sur ce fond, qu'elle cherche à faire apparaître, mais de telle sorte que son apparition soit soustraite à l'apparence. Le doublet fond et apparence n'est pas épistémologique, mais ontologique.

---

1 Cf. Gilson, E. *L'Être et l'Essence*, op. cit., chapitre I.

2 Ce sont les attributs ontologiques dont use Parménide. Platon et Aristote les reprennent pour nommer l'Être, qui est le réel absolu visé par la science théorétique : cf. *Phedon*, 78 d. 80 b. *Physique*, Livre VIII, Metaphysique, E I 1926 a. 10-32.

3 Héraclite, Fragments 30, "Le cosmos, le même parmi tous, pas un, ni Dieu, ni l'homme ne l'a fait, mais toujours il était, il est et il sera", traduction J. Bollack, H. Wismann. Paris : Éditions de Minuit, 1972, p. 131.

4 Kant, *Opus Postumum*, p. 44, cité par H. Arendt. *La Vie de l'Esprit*, op. cit., p. 38.

Il indique *qu'il y a un fond*. Ce fond est-il au-delà des apparences (Platon)? Est-il coprésent dans toute apparence, déterminant le monde même de l'apparition (Aristote)? La connaissance doit-elle s'élever directement à lui, en sortant des apparences? Doit-elle plutôt saisir sa Présence dans les apparences? Ces options déterminent des doctrines ontologiques, mais elles ne modifient pas la séparation initiale, la différence entre le Temps et l'Être.

La séparation Être et Temps peut être également transposée au plan cosmologique et mondain. L'homme, vivant dans le Temps, vit dans un monde qui n'est pas l'Être et l'Être est hors du temps. Bref, le monde est double : il y a d'un côté le monde de la réalité humaine (tout ce qui apparaît à l'homme) et de l'autre, le monde de l'Être, de ce qui n'apparaît pas mais EST en dépit des apparences.

Dans notre tradition, le rapport entre ces deux mondes a été pensé comme rapport de fondant à fondé, de causant à causé. Un tel rapport est décisif pour la connaissance, car il implique que la science doit, d'une façon ou d'une autre, dépasser le monde de la réalité humaine, le réel empirique, pour atteindre le fond, la cause, l'Être, la consistance de la Présence. Mais puisque la science est liée à l'homme et que l'homme vit dans l'apparaître et le temps, comment peut-elle transcender cette condition? En d'autres mots, comment la connaissance peut-elle être connaissance de ce qui EST en vérité?

Ce problème ontologique reçoit (a reçu) une solution solidaire de la certitude anthropologique de base exposée au chapitre précédent. Si l'homme vivait exclusivement dans l'apparence, s'il était exclusivement temporel, alors il n'y aurait pas de connaissance possible. Si l'homme était un être dont l'existence se résumait à apparaître et à disparaître dans le monde de l'apparence (un simple mortel), alors son être serait sans consistance : naissant, vivant, mourant, il serait un être sans cesse devenant autre que lui. Bref, il ne serait pas.

L'homme vit et ne peut vivre que dans le monde de la réalité humaine, mais parce qu'il est différent, il peut se mettre en quête de l'autre monde. Il peut sortir de lui (et de lui dans le monde) et s'élancer vers la Présence. Simple mortel, il a néanmoins le privilège de pouvoir entrer en relation avec l'Invisible immortel ou éternel. La pensée humaine, qui est par essence subjective et individualisée, est en quelque sorte extatique : elle peut sortir hors de la région du réel empirique et s'emplir d'une Présence, qui est le fond du monde. Cette relation de la pensée humaine avec l'Être peut s'articuler selon deux modes fondamentaux. La pensée humaine peut se détacher complètement des

êtres sensibles, en s'élevant progressivement des existants empiriques aux essences et des essences au principe suprême (le Bien platonicien, l'Un plotinien). Elle peut s'attacher à saisir dans les êtres sensibles les essences, qui sont leurs formes intelligibles (les espèces), et découvrir leur intégration téléologique dans un ordre qui aboutit à l'intelligible suprême, l'Intelligence en acte. Mais ces deux modes, par lesquels la pensée se rend présent l'Être consistant et soustrait à la temporalité, se fonde sur le principe d'une parenté d'essence entre l'esprit humain et la raison substantielle.

Nous n'avons pas ici à entrer dans le détail des discours historiques qui ont développé cette certitude. Tous les discours ont un point en commun, à savoir que l'homme a partie liée avec un monde Invisible. Le corps, l'animal, la matière ne peuvent entrer en relation avec l'Invisible, ils sont plutôt des obstacles à cette relation ou de simples moyens.

L'Invisible s'oppose au monde de la réalité humaine. Il est le Stable, l'Immuable, le Non-changeant, l'Éternel, la Vérité. Les doctrines onto-anthropologiques se fondent sur des ontothéologies, c'est-à-dire des sciences de l'Être et de l'Être premier, éminent. Il est évident aujourd'hui que ces sciences s'enracinent dans une tradition religieuse très ancienne. "C'est par l'imitation des modèles paradigmatiques révélés par ses Êtres Surnaturels que la vie humaine prend son sens. L'imitation de modèles transhumains constitue une des caractéristiques structurales qui est indifférente à la nature et à l'époque"[1].

Cependant les ontothéologies ne sont pas des religions. Elles se sont affirmées historiquement comme des savoirs rationnels. C'est même d'elles que découlent l'idée de science (épistémè), la notion de vérité, d'universalité, etc. Il n'est pas question que nous retracions l'histoire de ces savoirs. Il nous suffit de bien saisir le sens de la certitude de base, du présupposé fondateur, qui leur sert de point de départ.

L'homme veut être heureux, lui qui, essentiellement, est insatisfait. Comment peut-il trouver le Bonheur? Comment peut-il être heureux? La discussion, le discours formel (logique) avait résolu le problème au moyen d'une règle formelle : avant de trouver le Bonheur, il faut savoir ce qu'est le Bonheur. Il faut aboutir à un accord discursif dans et par le discours. Cet accord sera une définition formelle du Bonheur; ou bien l'accord montrera que le Bonheur est indéfinissable.

---

1 Éliade, M. *La Nostalgie des Origines*, op. cit., p. 10.

Le discours, la science formelle, correspond à une découverte fondamentale, elle-même à la base de toute la science ultérieure, y compris la science moderne : seul le discours universel est susceptible d'aboutir à un accord formel. De Parménide à Socrate, les savants grecs soumettent tous les discours hérités - traditionnels -, à l'obligation de s'universaliser. En d'autres termes, ils contestent toute certitude fondée sur un discours du particulier. Ils dialectisent le parler commun en procédant par dichotomisations et paradoxes. Ils n'inventent pas une langue artificielle; ils opèrent au contraire directement sur le langage et les mots hérités. Ils créent des niveaux de langue, passant du concret à l'abstrait et inversement. Eux-mêmes se disputent, en proposant des principes premiers antinomiques. La science naît d'un long ébranlement du parler commun; elle naît de lui et entreprend de le pulvériser de l'intérieur[1].

Mais le parler commun n'est pas seulement pur langage; il recouvre et déploie tout un univers de culture, de savoir-penser, de savoir-agir. Il est porteur de significations, qui constituent le fond commun de la communauté. S'attaquer à lui, c'est donc s'attaquer à la communauté ou, comme nous dirions aujourd'hui, à l'univers socioculturel. La discussion ruine les orientations traditionnelles de l'existence. Elle déclasse le religieux, le sacré, le poétique, le mythique, l'antique, l'ancestral. Elle promeut un ordre de discours non pas seulement profane mais profanateur, qui mine de l'intérieur les paradigmes régulateurs de la vie en commun des hommes.

Nous savons que ce travail de sape discursif du parler commun s'inscrit dans le cadre plus large d'une crise de la souveraineté. La science naît dans un univers socioculturel, celui de la Polis, lui-même déchiré. La contestation discursive du parler commun, qui ébranle les grands discours collectifs paradigmatiques, les structures mentales héritées, ébranle également les paradigmes réglant la vie politique, les structures d'ordre qui règlent la vie en commun des hommes.

C'est donc sur cette toile de fond, à la fois discursive, politique et culturelle, que prend sens la recherche du Bonheur. Comment l'homme doit-il vivre pour être heureux? La discussion propose une solution discursive. L'homme est malheureux; il ne sait pas comment vivre, il ne le sait pas car toutes les certitudes traditionnelles lui font défaut. Il doit donc abandonner ses certitudes particulières et rechercher un accord formel par le discours.

---

1 Sur ce sujet, voir l'ouvrage de Ramnoux, C. *Heraclite : l'Homme entre les mots et les choses*.

Mais être heureux dans le discours, est-ce suffisant, est-ce même être véritablement heureux? L'homme est différent - qu'importe si le discours est Un, c'est-à-dire formellement cohérent. L'homme parle, et s'il ne faisait que parler, s'il n'était que discours, il serait heureux, logiquement heureux. Mais voilà : l'homme vit, il vit dans la différence et son discours n'y change rien. La logique, comme discours cohérent et universel, ne rend pas l'homme heureux.

Mais une fois la discussion inventée, il n'est plus question de revenir en arrière et de retourner aux anciennes certitudes. Il faut aller plus loin. Il faut maintenir l'exigence d'un discours formellement cohérent et emplir ce discours d'un contenu. La science sera ainsi une ontologie, c'est-à-dire un discours cohérent sur l'Être. La discussion doit mener à un accord, mais cet accord ne se résume pas à un accord formel (logique) : il porte sur la réalité, sur le réel de la réalité. La dialectique du discours doit se fonder sur une dialectique de l'Être; les oppositions doivent se résorber non dans un seul principe logique, toujours contestable, mais dans un principe ontologique.

Le discours est bon, il indique la bonne voix. Il défait la réalité et la refait à son gré. Il montre que la réalité est pleine de vide : la flèche n'atteindra jamais la cible. Achille ne dépassera jamais la tortue, l'homme marche et pourtant le mouvement est impossible[1]. Si le discours crée constamment des paradoxes, c'est que la réalité elle-même est paradoxale. C'est pourquoi il n'existe ni ne peut exister de science de la réalité telle qu'elle apparaît dans son apparence. La différence ontologique fend tous les étants du monde. Tout est et tout devient. Le même Socrate ne se baignera jamais deux fois dans le même fleuve. Et pourtant la science existe. Il est possible d'obtenir un accord formel. Il suffit d'admettre un principe commun et de discuter dialectiquement ou déductivement. Mais là est tout le problème : l'accord discursif ne correspond pas à un accord dans la réalité. La somme des angles de tout triangle donne toujours et nécessairement cent quatre-vingt degrés, mais hélas, il n'existe pas de triangle parfait. Les triangles de la réalité n'arrivent jamais à égaliser l'idée du triangle.

Le discours nous indique la marche à suivre. Il nous apprend à raisonner correctement. Mais cela ne suffit pas. Le discours doit sortir de lui-même et s'emplir

---

1 Ces paradoxes qu'on mettra vingt-cinq siècles à réduire (Cf. B. Russel, *Principia Mathematica*), témoignent de la négativité du discours lorsqu'il se referme sur lui-même. Logique et réalité ne sont pas immédiatement identiques, n'obéissent aux mêmes règles. C'est pourquoi le critère de la vérité ne peut se réduire au critère de la cohérence formelle du discours. La vérité doit être onto-logique : elle représente adéquatement la "logique" de l'Être et non la seule logique du discours. Tel est, semble-t-il, le pas décisif que Platon fait franchir à la philosophie, en unissant la recherche socratique de la définition de l'essence avec l'identification de l'essence et de l'être.

d'Être. Le raisonnement doit se fonder sur une raison elle-même non-discursive. Ainsi l'homme doit prendre au sérieux la pensée, c'est-à-dire ce qui en lui le fait s'élancer hors du monde. Discuter avec les autres (Socrate) ne suffit pas. La Vérité est formelle, c'est-à-dire universelle et transsubjective. Cependant cette caractérisation de la Vérité est incomplète. L'accord transsubjectif doit porter sur l'être de la réalité. Il ne suffit pas de s'entendre, il faut également s'entendre sur quelque chose. La vérité formelle doit également montrer son accord avec l'être réel. La Vérité n'est ni dans le discours, ni dans le quelque chose visé par le discours, elle est dans l'accord entre le discours et l'être[1].

Cet accord établit une correspondance entre la structure du discours et l'ordre de la réalité. L'ordre doit se montrer dans le discours. Mais, d'un côté comme de l'autre, du discours au réel et du réel au discours, c'est un étant épuré de l'apparence qui doit se montrer. La science ontologique a affaire à l'être de l'étant et non à l'apparence ou à l'accident. L'être de l'étant est ce qui se maintient comme Présence dans le changement (Aristote) ou au-delà du changement (Platon). Au plan discursif, l'être de l'étant comme Présence est l'essence de l'étant. L'essence correspond à ce qui dans l'étant reste et demeure subsistant réellement. Au plan ontologique, le réellement subsistant est ce qui se manifeste soit en "dessous" de l'apparence, soit au-delà. Ce qui se manifeste ainsi est l'être de l'étant. La manifestation de l'être de l'étant fonde le discours sur l'essence. L'être de l'étant ne peut pas être déduit ou prouvé, mais il se montre dans son intelligibilité; c'est à partir de lui, de sa manifestation, qu'il y a Vérité : il est la raison d'être de l'étant manifesté et il se montre comme principe de base du discours de la vérité.

La science se situe donc au plan de l'essence et l'essence est l'accès au réellement subsistant, c'est-à-dire à ce qui dans l'étant dure et perdure en causant l'étant. Mais qu'est-ce qui dure et perdure? Qu'est-ce qui est réellement subsistant? Qu'est-ce qui, au plan ontologique, correspond à l'essence? Ce ne sont pas les êtres empiriques, en tant qu'ils sont empiriques (sensibles, matériels). Au discours de l'essence correspond la région de l'étant non-empirique. Cette région est la région de l'essence : Eidos (Idées et Formes). L'Eidos est le principe réellement subsistant par lequel les étants sont, durent et perdurent. C'est l'Eidos qui est le fond ultime de la consistance de la réalité.

La science ontologique a donc pour objet l'être éidétique. L'être éidétique n'est pas donné dans la région des étants empiriques, en tant qu'ils sont empiriques. C'est pourquoi le discours, en tant que manifestation d'un être empirique, est insuffisant :

---

1 Aristote, *Métaphysique*, 1051 a, 34 b17.

il doit se nourrir d'autre chose. L'esprit humain doit avoir le pouvoir d'accéder à la région de l'être éidétique et ce pouvoir lui est accordé comme intuition noétique de l'Eidos. Pour le dire autrement, la rationalité du réel, l'ordre de l'être éidétique, est toujours présupposé par le discours, car cet ordre se montre dans son intelligibilité à l'intelligence intuitive ou contemplative. Par exemple, chez Aristote, ce qu'est la substance, en tant qu'être subsistant de l'étant, est l'objet d'une intuition. La science démonstrative procède de principes et de définitions. Mais les principes et les définitions ne peuvent pas se déduire d'autres choses : ils sont premiers. Ils ne sont pas produits par le raisonnement mais permettent de raisonner. La raison discursive doit se fonder sur la raison noétique[1], qui permet seule d'accéder à la Présence de l'Eidos.

Dans le cadre de notre tradition, la région de l'être éidétique pur a été déterminée comme région de l'être divin ou de la divinité. Cette détermination procède d'une identification de l'être réellement subsistant *absolu* avec l'être premier qui est Dieu. Dieu a été pensé comme cause du monde, soit cause finale, soit cause créatrice. La science de Dieu (théologie) est donc ontologique, en ce sens qu'elle permet d'accéder au fondement premier de l'être des étants mondains. Si la réalité est rationnelle, c'est parce qu la Raison est son fondement objectif. La Raison est l'Être même du réel et c'est pourquoi le réel montre un ordre sensé. Dieu est raison du monde (fondement et cause), il est l'intelligible en soi. La science mondaine se fonde sur la certitude de la Raison dans son identité à l'Être.

4.2.2 La raison

L'homme n'est donc pas source du sens dans le monde. Sa pensée et son discours doivent s'ouvrir à l'Être qui est Raison, pour recevoir la frappe du sens et s'en laisser pénétrer. Cependant, la Raison ne peut être appréhendée que par une pensée débarrassée de toute incertitude. La pensée humaine doit "imiter" la Raison et, comme elle, s'affranchir du temps et du changement. Sur le plan du discours, il lui faut dépasser l'opinion (doxa) et atteindre la région théorique des principes premiers, eux-mêmes immuables et incorruptibles[2].

L'anthropologie est solidaire de l'ontologie. C'est pourquoi, vouloir comprendre l'homme sans comprendre le monde est absurde, car l'essence (le sens) de

---

1 *De l'Âme*, III, 6, 430 b. 14. *Métaphysique*, 1051 b. 24-30. *Seconds Analytiques*, II, 15, 100 a. 16.
2 Aristote, *Physique*, Livre I, 184 a. 10-15. *Métaphysique*, A. 2. 982 a. 3. b 10.

l'homme se comprend par la place qu'il occupe dans l'ordre sensé. Encore une fois, l'exposition des diverses options philosophiques qui découlent de cette certitude est hors de notre sujet. Ces options présupposent la réalité de la Raison, son identité avec le réel absolu. Elles divergent ensuite sur les chemins et les moyens qui peuvent ou doivent conduire l'homme à la vue théorétique parfaite. On peut dire, très grossièrement, que ces options se divisent en idéalisme et naturalisme. Dans un cas, il s'agit de transcender la réalité humaine pour parvenir à l'ordre sacré; dans l'autre, il s'agit de trouver dans le monde de l'apparence la Présence de l'ordre sensé lui-même. Doctrines de l'Idée ou doctrines de la Nature (ou encore : de la structure ou de la genèse) se fondent néanmoins sur la même certitude de base : le réel absolu est Raison.

Exiger une preuve au sujet de la réalité de la Raison est inutile. La connaissance ne prouve pas l'existence de la Raison, puisque c'est elle qui rend possible la connaissance. C'est parce que le monde manifeste un ordre sensé que le discours humain est ordonné et sensé. La Raison comme ordre sensé réel (absolu) ne se manifeste pas seulement au plan cosmique; elle ordonne aussi l'ensemble de la réalité humaine. L'individu, les groupes, la société, les attitudes et les actions montrent, dans leur organisation et leurs rapports, leur réalité rationnelle. Ils sont inter-reliés et solidaires. Essentiellement, ils forment un tout organique, un système vivant, où chaque être, chaque palier d'être a sa fonction propre. La science est une car la Raison est une. La politique, l'éthique, la psychologie, etc., ont certes leur domaine spécifique et leur particularité de méthode; mais la Réalité qu'elles étudient montre partout le même ordre fondamental, qu'il s'agit partout et toujours d'éclairer.

Cet ordre fondamental, lui-même fondé sur l'ordre sensé du cosmos et de Dieu, est une structure d'orientation. L'ordre est donné; l'agir humain doit s'y conformer, c'est-à-dire s'orienter sur lui. L'action de l'individu, l'action des groupes, l'action au sein de la société, l'action sur la nature et l'art (technique) sont rationnelles dans la mesure même où elles se conforment à l'ordre des choses. Au plan de l'action, la connaissance du réel tel qu'il est en vérité ne fournit pas seulement une image (une théorie), elle fournit également une règle de mesure pour l'orientation de l'action. Cette règle de mesure est le critère de l'action juste, mesurée. Est juste l'action conforme à la nature de l'agent, elle-même définie par la place qu'il occupe dans le système des places, l'organisation des êtres. Dans l'ordre familial, il est dans la nature de l'homme de commander, tandis que femme et enfants doivent obéir. Dans l'ordre politique, le commandement appartient justement au chef, et la fonction du chef est précisément de mesurer l'action, en connaissance de l'ordre juste.

L'important ici est que l'ordre n'est pas le produit de la libre entreprise de sujets agissant selon leur intérêt propre. L'ordre précède l'action et la fonde, c'est-à-dire l'oriente. L'action rationnelle est l'action mesurée à la connaissance de l'ordre. L'action irrationnelle est l'action démesurée; elle est le fait d'un agent qui ne connaît pas les limites de sa place, ou bien qui n'est pas à sa place. Le mal vient soit de l'ignorance, soit de la démesure.

Tout comme le repos est la fin propre du mouvement, l'inaction est la fin de l'action. L'homme qui agit pour agir est fou, tout comme l'homme qui travaille pour travailler. L'homme agit toujours en vue d'une fin et cette fin est juste dans la mesure même où elle est conforme à l'essence de l'homme (à sa place dans l'organisation des êtres). Cependant, l'inaction n'est pas la non-action, sa négation : elle est sa réalisation, son summum, son bien. Elle est l'accomplissement de l'action, puisque l'homme, en agissant avec mesure, a trouvé sa juste place et vit en mesure avec elle.

Le milieu de vie humain, tout comme la nature, exprime l'ordre rationnel sensé. L'homme, en tant qu'être agissant, agit dans un ordre que son action ne peut défaire, mais seulement déployer. Dans tous les cas, l'action est rationnelle dans la mesure même où elle se conforme à l'ordre. L'action sur les choses et qui a en vue la production d'un objet (technique) imite la nature. L'action pratique, qui a sa fin en elle-même, répond à la nature de l'agent. Technè et praxis s'orientent sur le modèle de la rationalité de la nature (phusis).

Les certitudes anthropologique et ontologique exposées définissent formellement la catégorie classique de Raison. La Raison est posée ici à titre de réel absolu; elle est l'ordre sensé du monde, son fond et sa cause. La raison du monde est la Raison dans le monde. Dans une terminologie plus moderne, la raison peut être qualifiée ici d'*objective*, par rapport à l'idée d'une raison subjective.

L'objectivité de la raison n'exclut pas la raison subjective mais la fonde : la raison humaine est une manifestation et une expression de la rationalité du monde. C'est pourquoi elle peut accéder à la vérité, c'est-à-dire à l'adéquation entre le discours humain ou la vision et la structure objective du réel. Cependant l'accès à la vérité, et donc à l'Être, exige une formation de l'homme. L'homme empirique appartient de part en part à la sphère mondaine où l'Être se voile en se montrant. La vérité ne sort pas directement de la bouche des enfants. Elle requiert, pour être atteinte, un long entraînement scientifique et une disponibilité à la vie de l'esprit, à la contemplation de ce qui EST en vérité. L'homme est l'être capable d'accéder à la Vérité, car son être participe à

l'Invisible, à ce qui EST. La raison humaine a la faculté de percevoir l'ordre sensé du monde, parce que l'ordre se montre à elle et en elle. Par le fait même, la rationalité ou la "raisonnabilité" de la vie d'un homme peuvent être déterminées selon sa plus ou moins grande conformité à la structure objective du réel. *Est raisonnable l'homme qui vit en conformité avec l'ordre objectif de la Raison.*

4.2.3 Retour sur l'exposition dans la perspective de la raison éducative

Dans les pages précédentes, nous avons identifié et exposé des certitudes formelles anthropologiques et ontologiques sur lesquelles se fonde la rationalité philosophique en tant que structure de compréhension du monde et de l'homme. Au plan anthropologique, ces certitudes statuent sur la nature de l'homme, qu'elles définissent en tant qu'être différent des êtres empiriques, différence fondée sur la participation de l'homme au divin. Par son intellect, son esprit, sa raison, son âme, quel que soit le terme retenu, l'homme transcende la région des êtres empiriques et communique avec le Principe des principes. Le logos est l'essence de l'homme et par son logos, l'homme saisit la Raison comme fondement ultime du monde. Au plan ontologique, la différence humaine s'inscrit dans la séparation ontologique d'un *Cosmos* différencié en régions et organisé selon une hiérarchie des êtres, des fins, des perfections. Le monde est une structure d'ordre, qui s'exprime autant dans le mouvement des sphères célestes que dans l'organisation de la communauté humaine. Cette structure d'ordre est donnée et l'homme doit y trouver sa juste place, conforme à son essence.

Ces certitudes, parce qu'elles sont formelles, sont pauvres en contenu. L'étude des philosophies classiques constitue le seul moyen de saisir la richesse de leur développement. Historiquement, ces certitudes formelles se ramifient et se différencient en options philosophiques diverses. Cependant, elles demeurent une quant à l'idée de rationalité qu'elles sous-tendent. Cette idée est celle d'une Raison substantielle qui se montre dans le Tout ordonné sensé et que l'esprit humain peut saisir parce qu'il participe à son essence. Ici, la raison humaine n'est jamais une simple faculté de combiner des moyens et des fins ou de calculer des conséquences logiques; elle est la différence humaine, ce par quoi l'homme accomplit son acte propre et réalise son essence. Par sa raison, l'homme ne combine pas des moyens et des fins mais connaît des fins, inscrites objectivement dans l'ordre mondain et vers lesquelles il s'oriente naturellement.

En quoi ces certitudes formelles, que nous avons exposées de façon nécessairement schématique, fondent-elles une rationalité éducative? En ce qu'elles statuent sur la nature de l'homme et du monde, elles sont porteuses d'une certaine idée de l'éducation, idée qui est la base de l'éducation philosophique traditionnelle, définie comme art éducatif. Dans cette conception de la raison, l'éducation a une importance fondamentale, elle est même l'interaction humaine par excellence : c'est par elle que la philosophie se communique, qu'elle se fait discours agissant parmi les hommes. Ici, le concept de philosophie de l'éducation est par trop limitatif. Depuis Socrate et Platon, la philosophie se comprend elle-même comme éducation, discours rationnel formant les hommes raisonnables-déraisonnables à la Raison. Dans notre tradition, l'apprentissage de la philosophie, la formation philosophique ont fourni le paradigme de l'éducation en tant qu'activité consciente (art) orientée vers la formation des êtres humains selon une forme de vie conforme à l'essence de l'homme.

L'éducation philosophique repose sur la certitude anthropologique que l'homme a une essence, qui se manifeste dans la vie de l'esprit. Elle repose sur la certitude ontologique que le monde humain possède une structure d'ordre, au sein de laquelle l'homme a une place déterminée par sa nature propre. Le but pratique de l'éducation est d'orienter l'homme dans cette structure; son but théorétique est de le libérer du malheur, en l'émancipant de l'ignorance et en le rendant disponible à la Vérité. L'éducation se propose donc le Bonheur de l'homme comme fin ultime. Elle ne veut pas dresser un animal mais former un être dont l'essence réside dans la raison.

4.3 Le pourquoi éduquer

La Philosophie est née. L'homme est-il plus heureux? Est-il moins malheureux? Il doit être évident que ces questions peuvent recevoir - ont reçu - diverses réponses rationnelles, et ce dans le cadre de ce noyau de certitudes. Ces réponses se distribuent entre deux options. Les unes soutiennent que l'homme ne sera jamais heureux dans sa réalité; les autres disent qu'il peut l'être ou qu'il pourra le devenir, sous certaines conditions. Toutefois, dans les deux cas, malheur ou bonheur, l'homme doit régler sa vie sur la Raison. C'est la Raison qui lui apprendra s'il peut être heureux, raisonnablement heureux, ou malheureux, raisonnablement malheureux.

Ainsi, la Philosophie apporte-t-elle la solution au problème du Bonheur. Dans un cas, elle enseigne à être heureux, dans l'autre, elle apprend à comprendre la raison du malheur, ce qui est une façon d'être heureux : l'homme, dans le malheur, est libéré du malheur, c'est-à-dire de l'insensé. On peut le battre, le piétiner, le brûler, il reste invulnérable, car il sait que son être est différent et que seule la partie corruptible souffre[1]. Ou encore, il sait que son malheur ne dépend pas de lui, qu'il dépend des circonstances naturelles, dont il ne sert à rien de se plaindre, car la nature est ce qu'elle est, et non ce que l'homme veut qu'elle soit.

Mais le véritable malheur, le malheur primordial, c'est que la Philosophie existe tandis que les hommes l'ignorent. Le savant est sauvé. Il est libéré vivant. Seul le sage est Heureux. L'homme ne sera plus jamais malheureux. Mais voilà, les hommes, eux, le sont. La Science a empli l'homme de la vérité de l'Être; mais la Vérité n'a pas empli le monde de la réalité humaine. La Science existe. Elle existe pour l'homme. Elle doit donc rendre les hommes heureux. Le philosophe, après avoir contemplé le Bien - l'Absolu - ou saisi la structure téléo-logique du monde, doit revenir parmi les hommes, afin que la Vérité se fasse la règle agissante et ordonnatrice de la communauté humaine.

Les ontothéologies doivent développer des éthologies fondamentales, c'est-à-dire des sagesses du mode d'être juste de l'homme dans le monde[2]. Les éthologies, en partant de la Science première, ont pour tâche d'expliciter et d'imposer aux hommes un devoir-être conforme au Réel absolu. À vrai dire, elles sont la Science première elle-même, en train de se réaliser dans le monde de la réalité humaine. Elles ne font que réaliser l'homme réel dans l'homme existant.

L'homme veut être heureux, voilà le fait éthologique fondamental. L'homme est malheureux, voilà le fait anthropologique fondamental. L'homme est malheureux parce qu'il est différent. Le problème est là et la solution en découle : il doit vivre en se sachant différent et en dominant, en lui, les causes du malheur. En d'autres mots, l'homme doit se connaître tel qu'il est - rationnellement - et agir en conformité avec son être véritable, essentiel.

---

1 On sait que les Stoïciens reprendront maintes fois le thème de l'attitude du sage devant la douleur (ataraxie), ils en feront même un des traits de la conception classique de la figure du sage.

2 Nous avons choisi ce terme, éthologie, même s'il est aujourd'hui utilisé pour nommer la science des espèces dans leur milieu de vie. Nous l'avons choisi, afin d'éviter les contresens qui ne manqueraient pas de provoquer l'utilisation du terme éthique. En effet, l'éthique concerne aujourd'hui le domaine des valeurs. Or l'éthologie dont il est question ici ne connaît pas le problème des valeurs. Elle est la science du devoir-être de l'homme, tel qu'on peut le déterminer à partir de son essence. *L'Éthique* de Spinoza, par exemple, est en ce sens une éthologie.

Car, ne l'oublions pas, l'homme est différent. Tout son malheur vient de là. Il participe à deux formes de vie, deux régions ontologiques, dont l'existence impose à l'homme une vie sous tension. La recherche du Bonheur est consubstantielle à l'homme. Voilà pourquoi il doit apprendre à se connaître. S'il ignore sa différence, il ignore la source même du malheur. Comment pourrait-il être heureux, sinon par hasard, ce qui est absurde[1]? Une fois qu'il aura appris à se connaître, alors il comprendra sa condition : il verra que son être est constitué d'une part de néant, d'irréel. Il pourra alors s'en détourner et vivre réellement, en conformité avec le Réel absolu. Mort-vivant dans le monde, il se saura uni au Grand Vivant, par delà la mort. Ou bien, il trouvera dans son monde la Présence de l'Absolu. L'Invisible éclairera l'apparence, orientera sa vie, qui sera la vie bonne et juste. Ou encore, il vivra selon l'éthos de son être propre, vie suprêmement active puisqu'en elle se réalisera toutes les puissances de l'homme, et l'homme ainsi achevé, complet, parfait, sera heureux en acte, heureux autant que peut l'être un homme.

La Science est née de l'homme, avec lui; mais elle est née après l'homme. Ainsi l'homme a vécu sans la Science. Il a inventé des modes de vie non-scientifiques. Il a cherché les recettes du Bonheur. Il s'est donné des conditions, des lois, des états. Bref, il s'est formé lui-même, ou pour mieux dire : il s'est formé-déformé.

Autrement dit, dans le monde, il s'est créé un monde pour lui. Ce monde, le monde humain, est essentiellement conflit des hommes entre eux. Les hommes-animaux luttent entre les hommes-animaux; les hommes-animaux tuent les hommes raisonnables dans l'animalité. Tous ignorent la Science et donc l'origine du malheur. Le savant, lui, possède la Vérité. La Vérité éclaire tout discours. Elle est hégémonique. Une fois trouvée - et elle est trouvée -, elle ne peut que se répandre comme une traînée de lumière, brûlant le faux et le mensonge sur son passage. Mais la Vérité doit se répandre par le discours. Le savant, après avoir vu le Réel, doit parler[2]. La Vérité nomme dans le discours le Réel; et le discours vrai nomme le Réel : il lui est adéquat. La voie est donc trouvée. Le savant parlera aux hommes, il sera leur éducateur[3].

---

1 Aristote, *Éthique de Nicomaque*, Livre I, chapitre VI.

2 Chez Platon, dans le mythe de la caverne, le philosophe, après avoir contemplé le souverain Bien (le Réel absolu), redescend dans la région des ombres (la réalité humaine). C'est ce retour qui oriente toute la figure de l'éducateur chez Platon. Cf. *La République*, Livre VII, op. cit.

3 Sur cette identité entre le savant et l'éducateur, voir par exemple Aristote, *Métaphysique*, 981 a 13 - b 12.

La voie est effectivement tracée; est-elle praticable? Oui, à condition que les hommes veuillent bien parler avec le savant. Si les hommes se font discours, le savant leur montrera la Vérité. Le problème est là : *les hommes veulent-ils voir la Vérité*? Veulent-ils être sages et heureux? Ce problème est un des plus fondamentaux de l'histoire de la raison : est il possible que l'homme refuse le Bonheur? L'homme peut-il raisonnablement refuser la raison? La Science du Bonheur peut enseigner aux hommes à être heureux. Pourquoi refuseraient-ils? Il y a diverses réponses : l'homme recherche involontairement son malheur; certains hommes sont naturellement tarés; le mal existe; l'homme est ignorant; etc.

Ces réponses sont valables, mais elles sont problématiques pour le savant. En effet, elles impliquent une limite à l'expansion de la Vérité. Et, pis encore, elles impliquent que des hommes refuseront d'entendre le savant et même iront jusqu'à le tuer, pour l'obliger à se taire. Le savant découvre donc qu'il ne suffit pas de parler aux hommes : les hommes doivent vouloir l'écouter[1].

Le veulent-ils? Non, si du moins ils continuent à vivre comme ils ont toujours vécu avant la naissance de la Science. Le savant, avant de parler aux hommes, doit leur apprendre à l'écouter. Formés-déformés, il doit les reformer, réaliser leur être réel. Bref, il doit les rendre raisonnables. Il doit les rendre raisonnables, mais sans user de violence. Tout le problème est là. En effet, le discours, en tant que discours, ne peut, par sa seule contrainte interne discursive, obliger les hommes à l'entendre. La communication de la Vérité par le discours rationnel de la Science suppose une adhésion de ceux qui sont destinés à la recevoir et à la partager. Plus simplement encore, pour entendre raison, l'homme doit admettre l'existence de la raison et se soumettre à ses règles. *Or l'homme peut refuser la raison.* Il peut tuer le philosophe. Que peut faire le philosophe devant ce refus? Violenter le violent? Mais c'est là la négation même de l'existence philosophique. Le philosophe ne peut ni user de violence, ni imposer son discours par la seule vertu du discours. Le philosophe ne peut faire qu'une seule chose : former l'homme non-philosophique. Bref, il doit se faire philosophe-éducateur pour l'individu et philosophe-législateur pour la communauté.

Historiquement, l'éducation philosophique s'est constituée à la suite de l'échec des savants incapables d'imposer leur discours à la communauté des hommes. L'éducation, en tant que domaine spécifique de l'éthologie fondamentale, a été alors

---

1 Socrate a raison, mais à quoi lui sert d'avoir raison, si les hommes le forcent à se taire? La raison doit former les hommes afin qu'ils apprennent à écouter la voix de la raison.

interprétée comme une solution à cet échec[1]. Il est pour le moins important que la première ontothéologie se soit instantanément dédoublée en une éthologie éducative. L'éducation platonicienne s'impose comme le premier paradigme de la raison éducative classique, à partir du moment (procès de Socrate) où le savant entre en opposition avec sa communauté. La communauté condamne le sage. Le crime, parfaitement justifiable politiquement, est injustifiable philosophiquement, c'est-à-dire du point de vue de la Raison.

La Science doit lutter contre les discours faux. Mais elle ne peut lutter contre les hommes violents. Ainsi, le savant se retire de la lutte politique. Mais il se retire de la lutte politique avec la Vérité, y compris avec la Vérité du politique. C'est dans cette retraite qu'il élabore une éducation, comme solution à l'échec pratique de la politique. Dans *La République*, la science de l'éducation surgit comme problème spécifique et champ de discours, immédiatement après une genèse de la société politique[2]. Cette genèse montre que la société humaine, laissée à elle-même, va irrémédiablement vers la déchéance. Le corps social est pris de convulsion; il se déchire. L'éducation est précisément la solution à ce déchirement, car elle permet de reprendre à zéro le cours de l'histoire, en reprenant l'homme à zéro, c'est-à-dire à sa naissance.

L'éthologie éducative offre donc la possibilité d'un recommencement radical. Mais il y a plus. L'éducation permet également de générer dans la communauté un paradigme politique fondé sur l'autorité. La Science devient l'autorité, c'est-à-dire que le philosophe est le roi, comme le père est le roi de la famille. En éducation, l'autorité des adultes sur les enfants, des maîtres sur les disciples ne se confond pas avec la force : l'éducateur occupe naturellement la position de l'autorité. Sa position répond à l'ordre naturel des choses. Son autorité est légitimée par la nature des rapports entre les individus[3]. C'est donc cette position naturelle que doit investir le philosophe. À la différence de la praxis politique, dont l'autorité se fonde sur une part de ruse et de force, l'action éducative a l'avantage de rétablir une relation fondée sur la maîtrise mais sans la force et la ruse. La politique, comme l'ont conçue les Grecs, implique l'égalité des partenaires de l'action. Cette égalité est source de différends. En éducation, c'est l'inégalité naturelle qui domine. L'adulte et l'enfant, le maître et le disciple ne sont pas égaux. L'égalité est le point de départ de la praxis politique; elle est la fin de l'action éducative.

---

1 Sur le rôle de l'éducation chez Platon, en relation à sa politique, nous suivons ici l'interprétation de Harendt, H. *La crise de la culture*, op. cit. et *La condition de l'homme moderne*, op. cit.

2 *La République*, Livres 2 et 3.

3 Aristote, *Politique*, Livres 1 et 2.

Un problème crucial est par le fait même résolu, à savoir celui de la violence. La Vérité ne peut s'imposer par la force. Le discours vrai ne peut contraindre, par la seule force de vérité, un être parlant à le recevoir. *La Science nie les discours faux; mais elle ne peut nier ceux qui tiennent ces discours.* Son expansion est ainsi suspendue à l'expression d'une nouvelle stratégie discursive : le discours éducatif. Le maître-éducateur impose son point de vue sans contrainte, du seul fait de son autorité. La position qu'il occupe est elle-même l'autorité.

En politique, le discours triomphe soit par la force, soit par la persuasion[1]. La vérité du politique est la vérité de la force, la vérité de la Science est la force de la Vérité. La Science est à elle-même sa propre autorité; et pour se répandre, elle doit se confondre avec l'autorité tout court. Il faut que la force de la Vérité occupe la position de l'autorité. C'est à ce prix que l'autorité cesse d'être politique.

La Science va rendre l'homme heureux - heureux malgré lui, lui qui essentiellement est insatisfait. L'éthologie éducative est la sagesse du devoir-être de l'homme. Mais ce devoir-être n'est pas imposition arbitraire d'une idée arbitraire à l'homme de la réalité humaine. Le devoir-être n'est pas de l'ordre des valeurs, au sens moderne du terme. Il découle de la saisie de l'essence réelle de l'homme à l'aide de la Science. Le devoir-être est l'imposition de l'être véritable - essentiel - à l'être de l'homme empirique. Il découle de la Science des essences.

La place et le rôle de l'éducation en philosophie sont déterminés par le problème général de la communication de la vérité. Toute étude de notre tradition éducative devrait partir de ce fait : dès sa naissance, la philosophie s'est faite et s'est voulue éducative. L'éducation n'a pas été un domaine d'investigation pour la philosophie : elle a été l'action sous laquelle s'est comprise la philosophie. Lorsque les philosophes ont voulu agir, ils se sont faits éducateurs, maîtres de la parole enseignante, en même temps que fondateurs d'école.

Pourquoi cette extraordinaire importance accordée à l'éducation? La réponse se trouve dans la réalité même de l'action éducative. En effet, nous l'avons dit, l'éducation implique une relation fondée sur l'autorité naturelle des adultes sur les enfants. Mais cette autorité ne peut pas user d'une violence arbitraire, sous peine de cesser d'être éducative. *L'éducateur est l'autorité sans la violence, car il agit en vue d'une fin, qui est le bien de l'éduqué.* C'est donc ce mode particulier d'action que Platon

1 Par la force, comme dans la tyrannie, par la persuasion, comme dans la démocratie

emprunte à la sphère familiale, pour le transposer comme modèle d'action collective des maîtres philosophes avec leurs disciples. Ce modèle permet l'expansion de la vérité philosophique, tout en évitant la violence (la force et la persuasion)[1].

Plus largement, l'éducation est le discours agissant de la philosophie, dès qu'elle cesse de contempler la vérité et entreprend de la transmettre aux hommes. Durant la majeure partie de son histoire, la science occidentale a agi par l'éducation et non par la technologie, telle que nous la connaissons aujourd'hui. La relation éducative était tenue en plus haute estime que l'action instrumentale sur les choses et les objets. Un des malaises de l'éducation contemporaine tient peut-être à une confusion grandissante entre ces deux sphères d'action.

Quoi qu'il en soit, Socrate et Platon inaugurent notre tradition éducative, en faisant de l'éducation le médium de la communication de la vérité et donc de sa réalisation pratique. En devenant éducateur, le philosophe se retire de la scène politique, tout en agissant sur la collectivité. Dans son action, il a le regard constamment tourné vers le Bien et c'est le Bien qui lui sert de modèle praxiologique.

En ce qui a trait au *pourquoi éduquer*, la raison éducative classique, dont nous plaçons Platon à l'origine, ne connaît qu'une seule réponse de base : il faut éduquer l'homme pour réaliser (former) dans l'homme la raison. *Le but de l'éducation est de rendre l'homme raisonnable*. Tout le reste est de l'ordre des moyens et découle de cette fin.

L'enfant est un être dont la raison est enfouie, entravée, obscurcie ou simplement latente[2]. Chez l'enfant, l'essence de l'homme est en germe, elle est présente mais inachevée, imparfaite. Il faut éduquer l'enfant parce qu'il n'est pas un homme complet, achevé. Mais ce "il faut" n'est pas un impératif éthique; il découle de la connaissance de l'essence ou nature de l'homme. Il est un impératif éthologique, accordé à la science de la forme essentielle de l'homme.

L'action éducative est un art (technè). Tout art vise une fin. Ce qu'il y a de particulier à l'art éducatif, c'est que la fin visée est essentiellement intérieure au patient.

---

1 C'est-à-dire la tyrannie et la ruse du sophiste, pour lequel seul le succès compte.

2 Les doctrines classiques divergent quant au mode de présence de la raison chez l'enfant. Doctrines de la réminiscence, doctrines de l'innéité, doctrines de la virtualité ou potentialité sont autant de solutions à ce problème. Elles partagent cependant une certitude commune, à savoir que c'est l'homme achevé qui est la vérité de l'enfant, cf. Marrou, H.-I. (1981). *L'Histoire de l'Éducation dans l'Antiquité*. Paris : Seuil, tome I, p. 323 et suivantes.

Rendre l'homme raisonnable est la fin de l'éducation parce que la raison est l'essence ou nature de l'homme. Dans le cadre de ce noyau, l'action éducative se propose de réaliser (former) dans et chez l'enfant l'homme essentiel (achevé). La fin de l'éducation de l'enfant, c'est l'homme[1].

La rationalité de l'action éducative se mesure à l'adéquation entre l'être empirique formé et l'essence de l'homme. Est rationnel au plus haut degré l'action qui parvient à former l'enfant selon la forme (l'essence) de l'homme. L'homme bien formé est l'homme qui oriente son existence sur l'ordre sensé du monde, la structure objective du réel absolu. C'est pourquoi l'éducation n'exerce pas seulement ses effets dans et sur l'individu, mais aussi sur l'existence de l'individu en relation avec son monde. L'homme bien éduqué a sa place dans le monde, et ce mieux que tout autre, car lui seul sait et connaît son essence réelle et l'essence du monde. Bref, l'homme bien éduqué est vertueux, c'est-à-dire qu'il vit, pense et agit selon ses fins propres. C'est pourquoi le savoir de l'éducateur est savoir des fins de l'homme. Ces fins ne sont pas des buts quelconques, elles dérivent de l'essence de l'homme.

4.4 Le comment éduquer

Le but pratique de l'éducation est d'orienter les hommes dans le monde, selon la *nature* même du monde et de l'homme. Ce but est le plus haut qui soit, et l'éducateur est le maître des hommes parce qu'il est un maître ès humanité. Sa maîtrise consiste à réaliser la forme (l'essence) de l'homme dans les êtres informes. Il possède la science des Formes[2]. L'artisan, avant de façonner son oeuvre, sait exactement ce qu'il fera, car il la préforme dans une idée. L'oeuvre reflète une idée; elle y participe par homologie formelle. Bref, l'artisan a un modèle de l'oeuvre avant de réaliser l'oeuvre.

L'éducateur doit procéder de la même façon. La science doit fournir au maître le modèle à partir duquel il va agir et façonner l'homme. Tel est le défaut essentiel de l'éducation traditionnelle : l'éducateur y opère sans modèle, sans idée préconçue. Et donc sans fin.

---

1 C'est pourquoi le maître, l'homme achevé, est le modèle de l'élève ou du disciple. cf. Saint Thomas d'Aquin, *Le Maître*, qui, à la suite de Platon et d'Aristote, établit l'autorité du maître sur la possession de la science de l'essence de l'homme.

2 Ou de la nature, de Dieu, des fins.

Ce qui distingue l'éducation philosophique des éducations qui l'ont précédée ("poétique", traditionnelle, sophistique), c'est qu'elle est consciente de la fin qu'elle poursuit. Avec la philosophie, l'éducation cesse de correspondre à une suite de procédés et de rituels fondés sur la tradition. Elle devient un art (technè) conscient de sa propre nature et de sa propre fin. Elle s'élève au rang d'activité par laquelle l'homme modèle volontairement l'homme, cherchant à réaliser une forme de vie supérieure, qui corresponde à la nature essentielle de l'homme, la nature humaine comme raison. L'éducation philosophique fait beaucoup plus que rationaliser les éducations antérieures; elle ne se contente pas de modifier les détails des formations traditionnelles ou d'améliorer les procédés de transmission établis : elle fonde l'idée occidentale d'éducation en tant que processus rationnel par lequel l'homme se forme selon un idéal transcendant les déterminations empiriques. La philosophie ne prétend pas instituer une éducation parmi d'autres, une éducation singulière parmi la pluralité des éducations. Son but est de mettre fin à la pluralité des éducations, qui repose sur l'arbitraire et l'ignorance de l'essence humaine, en établissant une éducation conforme à la forme de vie vraiment humaine.

En tant qu'art, l'éducation philosophique ne se propose toutefois pas de créer (au sens de sortir du néant) un être nouveau. L'éducation ne vise pas à imposer à l'homme une forme de vie quelconque, pas plus que l'art ne vise à créer des formes a-naturelles. *L'art en général ne crée rien.* Il assiste, aux deux sens du mot, la nature dans son déploiement naturel. L'art laisse apparaître et advenir ce qui a de soi la potentialité naturelle de se manifester dans la Présence. L'artisan n'est pas un créateur de formes, au sens moderne du terme. Tout art "imite" la nature en sa gestation de formes et s'y réfère en tant que paradigme. Les formes sont l'être stable et consistant saisissable en son intelligibilité par l'intellect humain. Elles ne sont pas produites par l'intellect humain mais lui sont données comme ce à quoi l'intellect doit se rapporter pour saisir l'intelligible de la nature. Pour l'artisan en général, cela signifie que sa représentation subjective (l'image de l'oeuvre qu'il se propose de réaliser) découle de modèles formels naturels. L'action technique ne consiste donc pas à créer mais à combiner et à agencer diverses causes (finale, formelle, matérielle, efficiente) selon un ordre qui ne dépend pas de l'arbitraire d'une imagination créatrice.

La technè éducative se règle sur cette conception générale de l'art. Elle se distingue des autres arts, en ce qu'elle opère immédiatement sur un être qui a en lui-même le principe de son développement naturel. Elle n'est pas production d'artéfacts, d'êtres inanimés, mais interaction avec l'homme, qui est lui-même un être animé et dont

la vie se déploie en elle-même, selon sa fin propre. L'art éducatif opère, comme tout art, en s'orientant sur un modèle, qui ne correspond pas à un but subjectif de l'éducateur mais à une fin objective conforme à la nature de l'éduqué. Cette fin est la nature de l'homme; elle est l'élément intelligible par lequel l'homme se définit substantiellement. L'éducation philosophique repose donc sur une définition de l'homme en son être essentiel. Elle est cet art qui consiste à former l'homme selon sa fin naturelle.

Cependant l'éducation n'opère pas avec l'homme mais avec les hommes - c'est pourquoi elle est un art : son objet n'est pas l'intelligible immuable des principes premiers mais ce qui change et se meut, ce qui est individuel et contingent. L'éducateur ne crée pas les hommes mais les rencontre tels qu'ils sont en leur nature. C'est donc avec eux qu'il doit compter. Il n'oeuvre pas sur une matière idéale mais sur la nature humaine déployée dans la région ontologique du monde humain. C'est pourquoi l'éducation exige de l'éducateur une sagesse pratique. En effet, il ne suffit pas d'avoir vu la Vérité, le Bien, encore faut-il les réaliser dans le monde de la nature humaine. L'éducation exige du maître une connaissance de l'essence de l'homme : le savant est nécessairement le meilleur éducateur, car la fréquentation de la Vérité se traduit chez le savant par la formation d'habitus de vie conforme à la sagesse. Le maître, en possession de la connaissance (et ajoutons : possédé par la connaissance, le désir de vérité) doit faire en sorte que l'individu se développe en conformité à l'essence de l'homme et à ses vertus spécifiques.

En fait, la tâche du maître consiste principalement à éviter de déformer l'éduqué, le disciple, l'enfant, car tout homme possède naturellement le potentiel pour se développer selon sa fin propre. L'individu est potentiellement raisonnable. L'enfant est homme en puissance. Le maître doit assister l'individu, l'enfant dans le développement de sa nature raisonnable. Comment?

L'éducation s'adresse d'abord aux naissants, aux nouveaux-venus au monde. L'enfant doit être éduqué à la raison parce qu'il est animal[1]. Son essence d'être raisonnable est enfouie dans l'animalité. L'éducateur, qui possède le savoir de l'essence de l'homme, doit s'opposer à l'animalité dans l'homme-enfant. Dans un être raisonnable, l'animalité est déraison et non-raison : passion (passio, pathos opposés à ratio, logos). La tâche de l'éducateur consiste donc à imposer une limite à l'animalité de l'enfant[2]. Tâche d'abord essentiellement négative, car l'enfant ignore le sens, le pourquoi, bref la

1 Cf. Aristote, *Éthique de Nicomaque*, op. cit.
2 Aux désirs incontrôlés, aux passions.

raison de cette limite. Sa raison n'est pas à même de saisir le but rationnel que poursuit l'éducation à la raison. C'est pourquoi l'éducateur *limite la passion animale à l'aide de la passion*. Il oppose à l'animalité le sentiment animal, par exemple la crainte et la récompense. Comme tout animal, l'enfant doit être dressé; et il est dressé lorsqu'il est capable de restreindre ses besoins, ses désirs animaux. Sur le plan concret de l'action éducative, cela signifie que l'éducateur *peut et doit utiliser tout moyen susceptible de dresser l'enfant*. Il s'agit ici d'opposer la passion à la passion en vue de la raison. C'est pourquoi les sévices physiques sont acceptables (et raisonnables), dans la mesure où ils constituent des moyens. Il faut battre l'enfant pour son bien, si c'est nécessaire.

Naissant dans le monde des hommes, l'enfant doit se soumettre aux règles en vigueur. Ce devoir est la première condition de sa formation à son essence humaine. Condition nécessaire mais non suffisante cependant, car il ne suffit pas d'être un animal dressé et même bien dressé, pour cesser d'être un animal. L'éducateur s'oppose à l'animalité de l'enfant, mais ne s'y oppose pas comme un animal à un autre. L'éducateur est raison, et cette raison reconnaît dans l'enfant la possibilité, aujourd'hui latente, demain réalisé, de la vie raisonnable. L'enfant peut et doit être raisonnable; mais il ne l'est pas maintenant. C'est pourquoi il est légitimement raisonnable de le soumettre à des épreuves afin de réaliser en lui la raison qu'il est, sans l'être encore.

Ici, les éthologies fondamentales divergent, bien qu'elles soient d'accord sur le fond, c'est-à-dire l'essence de l'homme. L'homme est raisonnable; tous les hommes le sont-ils? Tous les hommes peuvent-ils devenir et être raisonnables? Les faits montrent que non. Mais les faits ne veulent rien dire en soi. La question doit se déplacer des faits aux principes, c'est-à-dire aux causes premières. Deux causes fondamentales peuvent jouer : l'ignorance et le mal objectif.

L'ignorance dépend essentiellement de l'absence de Science. La Science est née dans un monde déjà formé-déformé. Son expansion rencontre donc des obstacles. Les hommes n'ont pas été formés par la Science; les enfants n'ont pas été éduqués par des éducateurs formés à la Science. Idéalement, il faudrait tout reprendre à neuf, instituer une nouvelle communauté humaine guidée par des savants, à la fois législateurs et éducateurs. Mais cet idéal est difficilement réalisable. Les hommes formés-déformés s'y opposent par ignorance. Ignorants, ils ne voient pas leur propre bien. La Science doit donc s'étendre peu à peu et peu à peu s'universaliser. Elle doit former les enfants et, dans la mesure du possible, reformer les ignorants. La communauté des savants se constitue donc comme une communauté dans la communauté. Elle attire à

elle les moins ignorants et propage la vérité par l'enseignement. Ainsi, agrandissant petit à petit son influence, elle finira par vaincre l'ignorance.

L'ignorance serait sans doute impossible à vaincre, tant elle est étendue et solidement enracinée, s'il n'y avait deux conditions favorisant l'expansion de la Science. La première tient à la puissance même de la Vérité. Le savant sait ce qu'il fait; l'ignorant, par définition, l'ignore. Le savant a donc l'avantage sur l'ignorant. Il peut l'envelopper dans son discours et lui montrer ses erreurs. La seconde tient à l'ignorance elle-même. L'homme ignorant est nécessairement malheureux, doublement malheureux même, puisqu'il ignore le sens de son propre malheur. Mais l'homme veut être heureux. Cette recherche du bonheur, voilà l'occasion offerte au savant de démontrer son avantage. Lui est heureux; il ne cherche plus le bonheur, il le possède. Bref, il lui suffit de se poser en modèle du bonheur devant les malheureux, pour que ceux-ci reconnaissent sa supériorité et se décident à l'imiter. Les hommes sont déraisonnables par ignorance. En d'autres termes, tous peuvent accéder à l'universalité de l'essence humaine[1].

La seconde cause de la déraison est plus grave et beaucoup plus inquiétante. Elle tient à l'existence objective du mal. Certains hommes sont méchants. Le mal est en eux comme le pépin dans la pomme. L'existence objective du mal découle d'une déchéance ontologique de l'homme. Certains ressemblent extérieurement à des hommes; mais ce sont des brutes, voire des animaux à visage humain. La Science devra tôt ou tard les éliminer ou, à tout le moins, les empêcher de nuire. D'ici là, les savants doivent les éviter et rompre tout commerce avec eux, pour ne point subir leur méchanceté naturellement[2].

Quoi qu'il en soit, ignorance ou mal, l'éducateur forme l'enfant en limitant son être animal. Si l'enfant est objectivement mauvais, il devra être éliminé[3]. Cependant sa méchanceté se révélera uniquement dans sa formation. Il est impossible de statuer, à la naissance, sur l'existence ou la non existence de la méchanceté chez un individu. S'il est méchant, sa méchanceté naturelle prendra tôt ou tard le dessus. D'ici là, l'éducateur devra agir comme si l'enfant était bon, en surveillant toutefois les signes du mal en lui.

Mais dresser un animal n'est pas le but de l'éducateur. La première éducation doit être complétée par une seconde, qui est l'éducation authentique. La première s'adresse à l'enfant; la seconde vise l'homme. Certes l'homme est en germe dans

---

1 C'est cette idée qui finira par s'imposer par l'impact du Christianisme et du Stoïcisme.
2 Idée que Platon applique à la "foule, la populace", incapable de contrôler ses passions.
3 Y compris les enfants physiquement tarés.

l'enfant, mais ce germe n'est justement pas l'homme. *La vérité de l'enfant c'est l'homme et seul l'homme compte à la fin.* À moins qu'il porte en lui le mal objectif, l'enfant, à l'aide de l'éducateur, apprendra à se limiter et à limiter son animalité. L'éducation de l'enfant est extrêmement importante, décisive même, mais non pour l'enfant, car l'enfant ne compte pas. L'homme est la nature de l'enfant, et c'est sur cette nature que l'éducateur doit avoir le regard continuellement fixé. L'enfant n'a pas de nature propre. Il est un être inachevé, un "devenant", dont la fin reste encore à actualiser.

C'est pourquoi il est, par définition, soumis à l'autorité de l'homme achevé. L'être qui est incapable de se dominer lui-même a besoin d'un maître. Le maître pense à sa place. L'autorité est par le fait même une situation naturelle dans la prime éducation. Elle n'a pas besoin de justification supplémentaire. L'autorité s'impose à l'enfant pour le Bien de l'enfant. Le maître voit ce que l'enfant ne voit pas, comprend ce que l'enfant ne comprend pas. Le mauvais maître est celui qui abuse de son autorité pour réaliser ses désirs d'animal. Dans ce cas, le maître ne pense plus à la place de l'enfant; il pense à lui-même, à son intérêt, à sa passion. Il aime la maîtrise pour elle-même et tire profit de l'obéissance de l'enfant. Un tel maître dénature l'éducation; pis encore, il dénature l'homme dans l'enfant.

La première éducation dresse l'enfant, la seconde le libère du dressage. Le but ultime de l'éducation de l'enfant s'accomplit lorsque l'enfant comprend le pourquoi et le comment de son dressage. À ce moment, il cesse d'être un enfant et devient un homme. Il peut désormais comprendre, c'est-à-dire penser par lui-même. Il n'a plus besoin d'un maître car il est son propre maître. Il se maîtrise lui-même. La relation entre le maître et l'élève s'est achevée; le maître disparaît, parce qu'il n'est plus nécessaire. Son oeuvre est accompli : l'enfant est devenu homme, l'élève, un maître.

La plupart des hommes, parce qu'ils ont été formés par de mauvais maîtres, des hommes ignorants, s'imaginent qu'il leur suffit d'être un maître pour être heureux. Ils voient dans la maîtrise une fin et non un moyen. L'enfant, soumis à l'autorité, a vécu [illegible] dehors du monde des hommes et protégé de lui. Devenu homme, il doit aller vivre p[illegible] les hommes et jouer un rôle dans la communauté. C'est là et seulement là qu'on peut juger si l'éducation a atteint son but. L'enfant n'est qu'une promesse. Il a appris à vivre en homme; maintenant, il doit vivre comme un homme parmi les autres.

Vivre dans le monde des hommes, avec eux, parmi eux, c'est vivre parmi les différences et les différends. L'homme mal formé, formé-déformé reproduit la relation à la base de l'autorité, sauf qu'il se prend pour l'autorité et voudrait voir tous et chacun lui

obéir. Parce qu'il est devenu un maître, il se prend pour le maître. En vérité, il reste un esclave. Il s'est approprié la maîtrise et la fait servir à satisfaire ses passions. Maître, il lutte contre les autres, afin de leur imposer sa maîtrise. Sa raison est obnubilée par sa passion.

Bref, *il est resté un enfant.* C'est pour cette raison qu'il a encore besoin d'un maître, c'est-à-dire que quelqu'un ou quelque chose pense à sa place. Ce quelqu'un, c'est le législateur et ce quelque chose, c'est la loi. L'existence de la loi est la preuve que la foule des hommes est constituée de grands enfants, qui cherchent et chercheront toujours à abuser de leur maîtrise. Plus la loi doit être rigoureuse, plus la preuve est faite que l'éducation a déformé les hommes. La pire chose qui puisse arriver à la communauté, c'est que le législateur soit aussi déformé. C'est là ce qu'on appelle la tyrannie, c'est-à-dire la maîtrise d'un seul sur tous.

En dressant l'enfant, l'éducateur voulait l'élever à la raison. Mais ce que la plupart des hommes ne voient pas, c'est que la raison n'est pas seulement un moyen d'accéder à la maîtrise; *elle est ce qui définit l'homme lui-même.* Ils se servent de leur raison comme d'un simple instrument, ignorant qu'elle est en elle-même et pour elle-même sa propre fin et la fin même de l'homme. L'enfant doit comprendre par lui-même; mais encore lui faut-il comprendre que la compréhension est son activité propre, essentielle. L'oeil est fait pour voir; il n'est pas fait pour voir ceci ou cela. La pensée est faite pour penser, et non d'abord et essentiellement pour penser ceci ou cela. Pour le dire autrement, l'homme bien éduqué sait que l'éducation est interminable, parce qu'il devient son propre éducateur. On lui a appris à se maîtriser; il sait maintenant que la maîtrise véritable consiste à apprendre. La maîtrise de soi n'est pas un état mais une fin. Être un maître ne suffit pas : il faut devenir le maître de soi-même et maîtriser sa propre maîtrise. D'autres lui ont appris la raison; désormais, il lui faut apprendre la Raison de sa raison. Il s'est fait une place dans le monde des hommes, il y joue un rôle. Il lui reste à découvrir sa place dans le monde et la Raison du monde.

Comment? En usant de sa raison. L'homme pense; lui, individu éduqué, doit maintenant penser, il doit se faire penser. C'est de cette façon qu'il continue à s'élever. Il doit parvenir, non seulement à se comprendre lui-même, mais à comprendre le monde qui le comprend (le contient dans son ordre sensé). Pour connaître, l'homme doit être libéré de la servitude. Il doit être un maître, c'est-à-dire quelqu'un capable de penser par lui-même. Il doit également posséder du temps libre, du temps pour la pensée et la connaissance. La raison éducative classique voit dans la connaissance la libé-

ration. La connaissance est émancipation de celui qui connaît. *Connaître libère*. La Science n'est pas seulement une activité de l'homme dans le monde; elle est réalisation de l'essence de l'homme. En elle, l'homme s'accomplit; il se libère de tout, pour s'unir au tout. Heureux l'homme qui pense.

L'homme bien éduqué est ainsi l'homme heureux, parfaitement Heureux. Il s'est libéré de l'ignorance. Maintenant il Voit. Homme raisonnable, il Voit que la raison en lui est la Raison elle-même. Animal, il se fait Raison dans l'animalité, Bonheur dans le malheur, Liberté dans la servitude.

L'homme éduqué peut maintenant se comprendre lui-même et comprendre le sens, la Raison de sa vie. Il est le maître de lui-même, sans être l'esclave de sa maîtrise. Mais puisqu'il vit dans le monde de la réalité humaine, rien ne lui sera épargné. Son Bonheur est bonheur dans le malheur, c'est-à-dire dans le désir, la souffrance et la mort.

Comment doit-il vivre? En conformité avec la Raison. Mais comment vivra-t-il? *Activement*. Pour les ignorants, il se fera éducateur; pour les violents, législateur. En dehors de ces actions, il consacrera son temps à penser, à connaître. Dans la vie en commun, c'est-à-dire la vie de ceux qui n'ont plus besoin de maîtres, il vivra dans une même communauté avec ses semblables. Cette communauté est communion du même au même, du semblable au semblable. Elle s'appelle philocratie : la communauté des amis. L'amitié est l'amour sans la différence du désir. Le désir est toujours désir de l'autre, et parce que l'autre est autre que moi, il me manque. L'amitié est amour du même, du non-différent. Elle est sans manque.

Heureux l'homme qui a des amis dans la communion du penser en commun. Il a dépassé l'éthologie, le devoir-être : il est. Il a atteint le stade esthétique de la condition humaine. Il est raisonnable dans la Raison vivante, qui est le monde en sa totalité harmonieuse et pleinement sensée. Animal et mortel, il comprend que l'animalité et la corruption n'entament pas son essence d'être raisonnable.

La sagesse - la Science dans l'homme vivant agissant - est donc la fin de l'éducation raisonnable. L'enfant est devenu adulte, animal dressé, civilisé et l'adulte, philosophe, c'est-à-dire l'homme dont la vie est orientée intégralement sur la Raison. Ici s'abolissent toutes les oppositions antérieures et la différence humaine est surmontée, dépassée, comprise. Il ne s'agit plus d'agir mais d'être : la pensée devient activité, le

désir, accès à l'Être comme Éros et Beauté, la mort, ouverture à l'immortalité. *L'homme est dans la proximité du Divin.*

La fin de l'éducation est donc aussi la fin de la philosophie. La philosophie est le discours vivant de l'homme qui porte témoignage de la Présence de la Raison dans le monde et qui est monde. Le philosophe est l'éducateur de l'humanité, c'est-à-dire de ce qui est intemporel et invisible, universel et rationnel. La philosophie est la science du Bonheur et l'éducation, la science en action dans le monde, destinée à rendre l'homme heureux.

SECTION 5

LA RAISON ÉDUCATIVE DANS LA PERSPECTIVE DE LA RATIONALITÉ SCIENTIFIQUE : L'ÉDUCATION COMME ACTIVITÉ INSTRUMENTALE

5.1 Certitude anthropologique

5.1.1 La certitude du JE PENSE

Les idées fondamentales qu'on retrouve à la base de la science moderne proviennent *formellement* de la science antique et médiévale. L'idée d'une science de la nature, à la fois analytique et descriptive, a été rendue possible par la fusion entre "l'idée judéo-chrétienne d'un Dieu créateur, à la fois agissant rationnellement et inscrutable dans ses fins, avec celle, platonicienne, d'un cosmos éternel ordonné et mathématisable, et celle de l'unité et de l'uniformité de cette nature, saisissable à partir des phénomènes terrestres (qui fut la contribution décisive d'Épicure)"[1].

Toutefois ces idées n'ont pas produit à elles seules la science moderne. Elles ont fourni les catégories intellectuelles nécessaires à partir desquelles devenait formellement possible la science moderne. Mais la possibilité formelle de la science n'est pas la science effective. Bref, des idées ne fusionnent pas d'elles-mêmes. Il faut qu'elles soient fusionnées par quelqu'un. En histoire, et plus particulièrement en histoire des idées, la seule qui nous peut intéresser ici, tout s'explique ou à peu près, à condition de ne pas perdre de vue qu'un changement profond et durable implique un être qui change, qui peut et qui doit changer pour qu'il y ait changement.

C'est pourquoi, comme nous le disions plus haut, les idées à la base de la conception scientifique du monde ne suffisent pas à rendre compte de son essor. Leur fusion implique un changement d'attitude fondamental : c'est parce qu'un homme nouveau les pense qu'elles peuvent se fusionner en quelque chose de nouveau sur le plan des idées. Il est évident que toute nouvelle attitude prend conscience d'elle-même à travers les langages hérités, les seuls dont elle dispose. Elle crée son propre langage et sa propre compréhension, en puisant dans l'univers des signes et des significations établis. Sur le plan historiographique, il est donc toujours possible de retrouver l'ancien dans le nouveau, et même de montrer que le nouveau est au fond un réagencement de l'ancien. En procédant de la sorte, les historiens suivent simplement la méthode en usage dans les sciences de la nature, qui procèdent en niant les miracles (les nouveautés inexplicables) et en recherchant des liens entre les phénomènes.

---

1 Weil, E. (1971). *Philosophie politique*. Paris : Vrin, p. 96-97. Également, Koyré, A. (1973). *Du monde clos à l'univers infini*. Paris : Gallimard.

Cependant, dans la perspective de notre exposition, nous n'avons pas à retracer les événements et les causes multiples dont l'interaction a rendu possible l'émergence de la rationalité scientifique moderne. Comme à la section précédente, notre point de départ est la compréhension des certitudes de base de cette rationalité, et ce dans la mesure où elles nous permettent à leur tour de comprendre la raison éducative. Au plan anthropologique, nous devons nous efforcer de comprendre l'homme de cette rationalité et ses propres certitudes. Or parmi ces certitudes, il y a d'abord celle du JE PENSE, qui va dominer la philosophie et l'épistémologie moderne. C'est l'homme qui dit JE PENSE qui va réaliser la fusion entre les idées de base de la science héritée de la tradition grecque et médiévale. Sans la certitude du JE PENSE, ces idées n'auraient pas fusionner d'elles-mêmes. Le JE PENSE va reprendre à son compte les langages anciens et les significations héritées, mais c'est lui qui parle et s'affirme à travers ces langages et ces significations. Essayons de comprendre son discours et ses certitudes, à commencer par celle du JE lui-même.

Dans sa relation au Dieu chrétien, l'homme dit Vous et s'adresse à ce Vous à titre de personne. Dieu se manifeste à l'homme et s'adresse à lui comme une puissance souveraine personnifiée. Devant Dieu, l'homme n'est pas un objet, une chose, une créature assujettie au bon vouloir du créateur, il est une personne : il est liberté créée à l'image et à la ressemblance de Dieu, liberté incréée et souveraine. Dieu s'est fait homme; il s'est incarné et personnifié. Il s'est adressé aux hommes, d'abord par l'intermédiaire des prophètes et ensuite en personne. Il a parlé, en laissant aux hommes la responsabilité (la liberté) d'adhérer à sa parole. Dieu n'est pas un homme, mais il possède à un degré éminent tout ce qui distingue l'homme des autres créatures et fait de lui une personne : conscience, volonté, liberté. En s'adressant à Dieu, en le priant, l'homme comparaît devant quelqu'un. Le moi humain est en relation personnelle avec Dieu. L'homme n'est pas seul, sinon par sa faute; s'il le veut, il peut renouer une relation avec le Seigneur[1].

Le sage grec veut vivre en accord avec l'ordre nécessaire des choses. Le cosmos est divin ou animé par un souffle divin, mais ce divin n'est pas personnifié. Il est l'ordre intelligible à l'intérieur duquel l'homme a sa place. Le discours humain se situe à son propre plan; il est discussion ou dialogue entre les hommes. Il ne s'adresse pas à l'Absolu comme à une personne. Il se déploie dans la communication entre les hommes

---

1 Tresmontant, C. (1969). *La métaphysique du christianisme et la naissance de la philosopie chrétienne*. Paris : Seuil, p. 249 et suiv.

ou dans le dialogue silencieux de l'âme avec elle-même. Mais le discours ne saisit pas l'Absolu, qui est de l'ordre de l'intellection pure, de la vision ou de l'intuition. L'homme parle de l'ordre, mais l'ordre doit se montrer au-delà du discours, en le fondant.

Autre est la certitude du JE PENSE. Il ne s'adresse à personne, sauf à lui-même. Il est à la fois son témoin et son juge. Il n'aspire pas à voir le monde et son ordre, afin d'y trouver sa place nécessaire. Il veut se voir lui-même, tel qu'il est pour lui-même. Il ne s'adresse pas à un Vous; il se cherche. Il se cherche parce qu'il est perdu. Le sage et l'homme religieux vivaient dans un monde sensé, possédant un fondement intelligible en soi. Le JE PENSE vit, lui, devant le monde. Le monde se déploie devant lui. Non pas le monde de l'Invisible mais le monde visible, le monde représenté à un JE PENSE. Ce monde est son monde. Mais lui-même, où est-il? Qui est-il? A-t-il un lieu à lui? Il n'est pas Dieu mais il n'est pas non plus une chose dans le monde visible. Il n'est pas en dehors du monde ni au dedans; et pourtant il se représente le monde. Est-ce un songe, cette vision? Mais fût-elle un songe, elle reste sa vision. Le monde peut être apparence, il demeure néanmoins apparence pour lui. Un malin génie ou un dieu trompeur peuvent l'introduire en erreur, en créant de toutes pièces un monde illusoire, mensonger, faux; mais même en ce cas, il reste maître et possesseur de sa certitude : le monde, quel qu'il soit, lui apparaît à lui; c'est donc lui, fond de toute apparition, qui garantit la certitude de ses représentations[1].

Le sage pouvait se perdre, en se rabaissant au niveau d'une existence purement animale, dominée par la passion. L'homme religieux pouvait se perdre, en rejetant librement Dieu. Mais le JE PENSE ne peut pas se perdre, car il est déjà perdu[2]. Ce qu'il peut faire, c'est se retrouver. Vivant dans l'ignorance la plus complète quant à lui-même, il doit repousser tout savoir du monde ou de Dieu, car c'est uniquement de lui qu'il est question. Il est certain d'être devant le monde, mais il ignore le sens de cette position. C'est pourquoi il doit fermer les yeux et refuser l'information des sens, car il s'agit de saisir non la représentation ou le représenté, mais l'acte même de se représenter, sans égard à des contenus déterminés. Il doit s'enfoncer en lui-même, afin de retrouver la source vivante de la représentation du monde. Il doit se mettre volontairement devant le monde et découvrir ainsi le sens ce cette position. Perdu, il doit transformer son errance en doute positif. Pour ce faire, il doit rejeter une bonne fois et totalement toutes ses idées préconçues au sujet du monde; il doit examiner les choses, en partant de leur

---

1 Descartes. *Méditations*. A.T. 18.
2 Descartes. *Méditations*. A.T. 19.

racine : or, cette racine, c'est lui-même. De la sorte, son ignorance est son *éducation*[1]. Elle le reforme, car tout savoir antérieur l'a déformé, trompé.

Le JE PENSE voit le monde. Pour saisir le monde et lui-même, il doit se retrancher de son propre regard. Il doit séparer radicalement le voyant et le visible, les démêler l'un de l'autre. Il ne lui suffit donc pas de regarder pour voir; il lui faut se voir et se saisir lui-même dans ce regard, et ainsi se soustraire de ce qu'il voit. Afin de parvenir à cette vision purifiée, parfaitement claire et distincte de lui-même, il lui faut être souverainement critique, en rejetant toute vision impure, confuse, douteuse. De la sorte, il pourra se séparer du monde et se retrouver.

La certitude première du JE PENSE est donc une anti-certitude. Elle est essentiellement critique, fondée sur l'ignorance déclarée et positive. La science antique et le christianisme connaissaient également la critique, mais ils l'adressaient aux autres savoirs et ne doutaient pas perpétuellement de leur propre vérité. La critique était l'instrument de la vérité, mais non son essence et son fondement. La science moderne se critique elle-même et la critique est son principe premier, car elle est science purement humaine du JE PENSE, qui se cherche et qui doute. Désormais, la critique cesse d'être une conséquence de la science, qui, en possession de la vérité, s'oppose aux faux savoirs : elle est sa méthode et son principe de progression.

Devant tout représenté, le JE PENSE procède à un examen critique, destiné à éprouver son origine. Il s'agit de dissocier, par le doute positif, le JE et le monde. Cet examen est par principe méthodique, c'est-à-dire ordonné et constant. Il implique une attention entière et permanente du JE face à lui-même devant le monde. Or cet examen aboutit (a abouti) à une "découverte" fondamentale : seul le JE PENSE. Cette découverte, qui est découverte non d'un fait nouveau ou d'une idée nouvelle mais d'un nouveau fondement de la raison et de la science, ne signifie pas que la pensée est l'essence de l'homme, résultat acquis depuis les Grecs. Elle signifie que la pensée ou le penser *est l'être de l'homme*. L'homme n'a pas une pensée, qui serait sa qualité essentielle : il est le penser dans le monde. Il est substance pensante devant le monde dénué de pensée ou de penser. C'est pourquoi il est devant le monde : c'est son être lui-même, c'est-à-dire la pensée, qui pose le monde devant lui et se le représente.

---

1 Sur le thème de l'éducation reçue et son rapport au doute, cf. entre autres, Descartes, *Principes*. Première partie, article 47. A.T.45 : *Discours de la méthode*, première partie.

La découverte du JE PENSE a pénétré tant et si bien nos moindres idées au sujet de l'homme qu'elle nous semble aujourd'hui lourdement banale. Nous voyons ses vices et ses faiblesses. Comme toute certitude qui réussit à s'imposer, elle est devenue une évidence sans vie. On la comprend, sans voir qu'elle nous comprend, c'est-à-dire nous enferme dans l'univers de signification et de compréhension qu'elle-même fonde et ouvre. Par ailleurs, une fois posée, cette certitude s'est historiquement ramifiée et complexifiée, engendrant divers systèmes de certitudes dérivées.

La science moderne est la première science qui s'est voulue et se veut encore intégralement humaine. Elle est science profane, science du monde tel qu'il apparaît à l'homme et pour l'homme. En elle, le savant n'est pas d'abord le possesseur ou le contemplateur de la vérité; il en est le producteur et le garant. Seul le JE PENSE. Cela signifie que le monde se vide (s'est vidé) de tout sens en soi, au-delà de l'homme. Le monde n'est pas Sens, n'a pas de Sens sans l'homme : il n'y a pas de Logos objectif ou de Verbe personnifié, qui ne suppose au préalable la présence fondamentale de l'homme devant le monde. Par le doute, *le monde est désenchanté*. L'homme le voit pour la première fois tel qu'il est pour lui. Le JE PENSE est seul, mais il n'est pas égoïste, fermé, replié sur lui-même. Au contraire, sa certitude le rend disponible au monde. Se connaissant absolument, il est le premier à vouloir et le premier à pouvoir saisir le monde tel qu'il est sans l'homme : objectivement. Avant lui, tout étant luisait dans la lumière de l'Invisible. Mais l'Invisible s'est retiré du monde du JE PENSE. Désormais l'étant est livré à l'examen du JE PENSE, qui s'en dissocie, pour le connaître objectivement.

Seul le JE PENSE, cela veut donc dire que l'homme cesse de chercher le sens des choses et du monde dans les choses et le monde. Lorsqu'il parle du monde, son discours n'est plus quête du Sens objectif ou dialogue avec Dieu. Il est le langage qui ne s'adresse à personne, c'est-à-dire le langage de la pure objectivité. Le monde et les phénomènes sont sans volonté, sans intériorité, sans conscience, sans liberté, sans finalité. Bref, ils sont l'autre de l'homme. En parlant d'eux, le JE PENSE utilise le IL, c'est-à-dire le pronom impersonnel, le pronom neutre par excellence, destiné à la description analytique des phénomènes. Le IL est le pronom de l'objet dans le langage du JE PENSE. Devant le JE PENSE, l'objet est insignifiant, asignifiant : il n'a pas de sens en soi. Il est réductible analytiquement à des mouvements purement mécaniques, explicables par interaction mécanique.

En se saisissant comme source du sens, le JE PENSE peut se soustraire et se dissocier du monde, et le saisir à son tour comme réalité insignifiante, asignifiante, qu'il s'agit d'expliquer au moyen du langage anti-anthropomorphique de la science. La raison scientifique se fonde sur le JE PENSE, en tant que certitude anthropologique grâce à laquelle l'homme peut connaître le monde, sans y projeter sa propre humanité. Devant le JE PENSE, le monde perd la consistance d'un ordre et d'une intelligibilité substantiels : il est phénomène objectif qui apparaît au JE PENSE, et c'est ce dernier qui est le garant de son sens objectif.

La certitude de JE PENSE n'est pas elle-même une certitude scientifique, objective. Elle n'est pas déductible d'un raisonnement logique, ni dérivable d'une observation. Elle est (fut) posée comme certitude absolue. Son affirmation implique certes un ordre de raisons, mais elle la présuppose également[1]. Le JE PENSE ne peut pas être connu scientifiquement, si connu scientifiquement veut dire connu objectivement. Il est en dehors de la sphère de l'objectivité et c'est lui qui pose cette sphère. La science ne s'occupe donc pas du JE PENSE; cependant elle le présuppose comme fondement et source d'une pensée et d'une raison intégralement humaines. La dissociation entre le sujet et l'objet, entre le sens et le monde rend possible la naissance d'un langage anti-anthropomorphique, analytique et descriptif. Ce langage est celui du JE PENSE devant le monde asignifiant. Il est le langage de l'homme de science, mettant entre parenthèse sa subjectivité, pour décrire et analyser les phénomènes, tels qu'ils lui apparaissent objectivement. Mais avant de décrire et d'analyser objectivement les phénomènes, l'homme de science doit faire abstraction de son JE; or il ne le peut qu'à condition de délimiter la sphère de la subjectivité. Il doit posséder la certitude du JE, afin de se tourner vers le monde, sans y rencontrer les projections du JE.

5.1.2 La fin de la philosophie et le début de la science

C'est un fait historique : la raison scientifique moderne a pris conscience d'elle-même à travers le discours philosophique. Le JE PENSE a été saisi par un savant à la recherche d'une vérité absolue et donc philosophique. C'est un philosophe (Kant) qui a séparé science et métaphysique. Ce fait historique signifie que la science moderne, au même titre que la science antique, s'appuie sur un noyau de certitudes philoso-

---

1 Chez Descartes, par exemple, le doute aboutit au JE PENSE mais c'est le JE PENSE qui produit le doute. La certitude du JE PENSE est circulaire. Cf. Beyssade, J.-M. (1979). *La philosophie première de Descartes*. Paris : Flammarion, p. 13 et suiv.

phiques, dont la discussion approfondie montre qu'elles ne se démontrent pas et qu'il faut par conséquent y adhérer. Cependant ce fait ne signifie pas que la science moderne soit un prolongement de la philosophie ou l'un de ses développements, bien qu'elle présuppose, à sa base, un certain nombre de catégories et d'options philosophiques[1].

A vrai dire, la science moderne ne pouvait pas ne pas s'exprimer et se comprendre à travers le discours philosophique (et ajoutons : chrétien), car ce discours la précédait et donc lui fournissait un langage (les catégories, les concepts, les significations), pour ainsi dire incontournable. On pourrait dire que la science moderne est née avec la philosophie moderne et non de la philosophie moderne. À partir de Descartes, la science, en particulier la science physico-mathématique, ne cessera plus d'inspirer la philosophie en tant que paradigme du savoir idéal réalisé[2]. De Descartes à Kant, la science a acquis le statut de fait et de modèle pour la philosophie. *La science est* et la philosophie doit soit comprendre le fait, soit s'en inspirer pour sa propre fondation scientifique. Or, si la science est un modèle pour la philosophie, cela signifie qu'elle n'est pas philosophie elle-même. La raison scientifique est donc autre chose que la raison philosophique. En prenant la science comme modèle à imiter ou comme fait à expliquer, la philosophie avoue donc qu'il existe une connaissance rationnelle du monde qui ne dérive pas de la philosophie. La science est autonome par rapport à la philosophie. Néanmoins, elle s'appuie sur le dispositif de rationalité fondé sur le JE PENSE, car ce dispositif permet de séparer substantiellement la sphère du sujet et la sphère de l'objet.

La certitude du JE PENSE est un produit de la réflexion philosophique, destiné à fonder la science humaine (profane). Cependant, une fois posée, cette certitude philosophique n'intéresse plus la science. Elle l'admet comme condition nécessaire, point de départ, fondement certain, mais elle ne s'y arrête pas, sauf à l'occasion de crises au sujet de ses propres fondements, notamment sur le statut de l'objectivité scientifique en liaison à la subjectivité[3].

Philosophie et science modernes naissent ensembles, l'une avec l'autre (et non l'une de l'autre). Mais c'est également un fait historique que la science va par la

---

1 Sur ce sujet, cf. Holton, G. (1981). *L'imagination scientifique*. Paris : Gallimard, notamment chapitres 1 et 2. Koyré, A. (1973). *Études d'histoire de la pensée scientifique*. Paris : Gallimard, p. 60 et suiv.

2 Chez Descartes, c'est à la rigueur formelle de la rationalité mathématique que doit se mesurer l'ordre des raisons philosophiques. Chez Kant, la physique newtonienne est reconnue comme fait, dont la philosophie doit rendre compte en explicitant les conditions a priori de possibilité de l'expérience impliquée dans la connaissance des objets en général.

3 Comme ce fut le cas à l'occasion du développement de la mécanique quantique, confronté au problème du rapport entre l'observateur, l'observation, le contexte d'observation et l'observé.

suite refouler la philosophie et s'en détacher résolument, jusqu'à finir par la considérer parfois, dans le cadre du positivisme, comme l'anti-science. La philosophie va résister à ce refoulement, soit en se développant comme philosophie de la science (épistémologie) ou philosophie scientifique[1], soit en développant un savoir intégrant la science comme l'un de ses moments génétiques dialectiques (le Savoir absolu chez Hegel) : la science devient alors l'oeuvre de l'entendement intégré au devenir de la Raison.

La fin de la philosophie est devenue, on le sait, l'un des thèmes dominants de la réflexion philosophique depuis le dix-neuvième siècle. Hegel la termine en l'achevant et Marx la termine en l'abolissant. Nietzsche pense hors ses limites. La tradition empiriste et positiviste entend l'éliminer peu à peu de la science, ou la mettre à son service, comme police des concepts. Tout au long de son histoire la philosophie a été confrontée à d'autres savoirs. La raison philosophique classique s'est comprise elle-même à l'intérieur d'un registre d'oppositions avec les "autres" (doxa, foi, tradition, etc.). Mais avec la science moderne, elle a affaire non à l'autre de la raison mais à une autre idée de la raison et à d'autres usages de la raison. Or cette idée est philosophiquement scandaleuse, car elle signifie que l'homme peut être rationnel sans être philosophique, c'est-à-dire raisonnable. Il peut user de sa raison sans aboutir à la Raison, sans même vouloir y aboutir. Limitée à la sphère de l'objet (des phénomènes), la science ne vise pas la compréhension du tout; elle se veut connaissance objective des phénomènes. Elle ne s'intéresse pas au fondement de la phénoménalité, elle s'intéresse à la liaison des phénomènes selon le principe de la raison suffisante. Pour elle, il n'y a rien "derrière" les phénomènes, rien "en dessous" des phénomènes. Le monde n'est pas une structure de substances emboîtées, il est un ordre phénoménal. La science ne veut pas aboutir au sens, elle se limite à connaître les phénomènes.

Le JE PENSE philosophique est une certitude formelle pour la science; mais cette certitude ne l'intéresse pas en soi; ce qui l'intéresse, c'est l'usage qu'elle peut en faire eu égard à sa propre idée de la raison. La philosophie a compris que seul le JE PENSE devant le monde et le JE est devenu le fondement de la raison moderne. Il a été posé en tant qu'absolu, le seul absolu, c'est-à-dire le seul être qui n'est pas phénomène (objet).

La science peut être d'accord avec ce résultat au plan gnoséologique. Elle reconnaît qu'il n'y a d'objet que pour un sujet connaissant. Mais la science n'est préci-

---

1 Par exemple, Comte, A. (1949). *Cours de philosophie positive*. Paris : Garnier.

sément pas une gnoséologie : elle est une connaissance du monde. Le JE l'intéresse dans la mesure où il permet d'accéder au monde. Le JE formel de la philosophie se constitue en séparant la source de la représentation (sa forme, sa structure) de la diversité des représentés. Il est JE pur. Mais où est passé le monde? Ne s'est-il pas dissout dans le JE? Ce JE n'est-il pas au fond une créature métaphysique, métasensible, supramondaine, a-phénoménale? Il est le fondement de la science, mais le fondement de la science n'est pas la science. La science doit oublier le JE absolu et se tourner vers le monde. Le JE est un *instrument* pour la connaissance scientifique du monde. La philosophie a indiqué les limites de cet instrument (qui pour elle n'est pas un instrument mais un absolu); la science, elle, veut et va l'utiliser non pour comprendre le JE, mais pour connaître le monde.

La philosophie a raison : seul le JE PENSE. Il est la condition nécessaire de la connaissance, non sa condition suffisante. Le JE doit cesser de se penser pour connaître. Maintenant qu'il se sait séparer du monde (le monde ne pense pas), il doit se tourner vers le monde. Il doit prendre au sérieux sa situation devant le monde. Le monde est son monde. Il est le but de sa connaissance et la science en est le moyen. À travers la certitude du JE, la science a compris sa dimension profane. Elle a compris la finitude de l'homme et de la connaissance, qui n'ont jamais affaire à l'Absolu mais aux phénomènes, dont la réalité est toujours réalité en relation à l'homme.

Maintenant il s'agit de passer à autre chose. La philosophie est terminée, achevée, accomplie, finie ou abolie, qu'importe le terme que l'on préfère pour exprimer ce *fait*. Philosophant, l'homme s'échappait du monde, y compris par son JE. Maintenant l'homme est au monde. Il n'y a que lui et le monde devant lui. Ce monde n'a pas de fin en soi ni de sens, et seul l'homme se propose des buts. De tels buts n'ont de sens que dans le monde et pour l'homme. Aucun but n'est Sens mais tout but est ou peut être sensé, à condition d'avoir les moyens de sa réalisation. Il est naturel que l'homme se propose à lui-même son propre bonheur comme but. Il ne s'agit plus d'être content dans la Sagesse. Il s'agit d'être heureux en tant qu'homme, en organisant, agençant et combinant les moyens de ce bonheur. La vraie vie n'est pas absente, elle est devant l'homme et elle dépend de lui : elle est à réaliser.

La raison scientifique ne termine pas la philosophie, en l'accomplissant. Elle passe simplement à autre chose. Ce qu'elle abandonne, c'est l'idée d'une science du bonheur, c'est-à-dire de la sagesse. Elle refuse et récuse toute question relative au Sens, pour se tourner vers la description analytique des phénomènes. La Raison n'est

pas ou n'est plus l'ordre intelligible ultime du monde, elle est faculté intégralement humaine, au service exclusif de l'homme. Elle cesse d'apparaître comme un "être" et devient une activité[1].

5.1.3 L'homme scientifique et l'idée de Progrès

En voulant fonder la science sur une base certaine, la philosophie a réintroduit un nouvel Absolu, un Invisible (ou dans le langage de la science, un inobservable). Le JE n'a pas de contenu; il est purement formel. Il pense mais ne connaît pas. La philosophie a indiqué le bon chemin, mais elle-même ne s'est pas mise en marche : elle n'est pas devenue science, connaissance rigoureuse et exacte du monde.

Il n'y a pas d'Absolu; il y a le monde, et le monde est ce qu'il est. *Le problème du Sens n'a pas de sens*[2]. Le monde est là, et ce que peut faire l'homme, c'est de s'y installer pour le mieux. Mais quel mieux? Le sage et le croyant savaient pourquoi vivre et ce savoir indiquait le Mieux : la vie bonne, essentielle, parfaite, vraiment humaine. Ils adhéraient l'un et l'autre à des formes de vie en conformité à un Absolu. Mais s'il n'y a plus d'Absolu, alors il n'y a plus de vie bonne absolue. Toutes les questions énigmatiques, c'est-à-dire les questions impliquant une quête du Sens, doivent être repassées, reposées et si possible extirpes de la science[3].

L'homme scientifique n'a pas, en ce sens, de "grandes questions" et la science n'apporte pas de réponse aux questions ultimes : elle les congédie. Pourquoi vivre n'est pas de son ressort, car un tel pourquoi implique un savoir des fins ou de la fin ultimes que la science ne possède pas et ne peut posséder, sauf peut-être lorsqu'elle sera achevée, et encore. Avant la science, les hommes savaient; mais la science, elle, ne sait rien, car elle est toujours en train de connaître. Elle est un édifice en voie d'érection. Ça et là, selon l'angle de vue, on peut saisir le plan d'ensemble ou du moins ses grandes lignes, son orientation générale; cependant, une telle vision sur l'ensemble, si elle intéresse la science, n'intéresse pas les scientifiques. La destiné de la science n'est pas un problème scientifique.

---

1 Julia, D. (1964). *La question de l'homme et le fondement de la philosophie*. Paris : Aubier, p. 30 et suiv.

2 Wittgenstein, L. (1961). *Tractacus logico-philosophicus*, propositions 6.521 à 7.

3 Le langage de la science s'élabore en refoulant de telles questions, en leur déniant la possibilité du sens, cf. par exemple, le célèbre texte *La conception scientifique du monde* écrit par R. Carnap (1982), in *Manifeste du cercle de Vienne*. Paris : NRF.

En d'autres mots, la science, elle aussi, n'a pas de Sens, sauf pour ceux qui la font. Or les hommes de science ne s'intéressent pas au problème du Sens (sinon à titre privé ou en dehors de leur métier, lorsqu'ils se mêlent de faire de la philosophie). La raison de leur occupation va de soi : la science existe, elle est en construction, elle est connaissance progressive du monde par les hommes, voilà tout. Il ne s'agit plus d'être sage et heureux dans la sagesse, il s'agit de travailler à la connaissance du monde, en repoussant les questions ultimes et sans réponses. La science est un métier, une profession. Elle exige de l'humilité, de l'application, de l'effort[1]. Son but n'est pas, n'est plus de répondre aux questions ultimes mais aux questions techniquement précises, susceptibles d'être vérifiées par quelque moyen.

L'homme scientifique a quitté la sphère du Sens et abandonné la quête de l'Absolu; il ne s'interroge plus au sujet de l'Invisible. Ne devrait-il pas être désespéré puisqu'il admet le non-sens du Sens? Pour le dire autrement et en utilisant une autre terminologie, comment une activité purement profane, *qui ignore tout sacré*, peut-elle être satisfaisante? Nous ne devons pas oublier que l'homme scientifique est né avec l'homme religieux (en termes historiques, la science moderne est née avec le christianisme). Or l'homme religieux, figure essentielle de notre histoire, se comprend et ne peut se comprendre qu'en relation au sacré. Allons plus loin. Avant les temps modernes, on ne connaît pas de communauté humaine sans sacré. Une histoire spirituelle de l'humanité (l'histoire de son autocompréhension symbolique) serait une histoire des relations de l'homme au sacré. Au surplus, le monde moderne est lui-même incompréhensible sans référence au sacré et à sa dissolution dans le processus moderne de désacralisation du monde. Or, à moins de réduire la connaissance scientifique à une activité essentiellement technique, il doit être évident que la science moderne appartient elle aussi à l'histoire spirituelle : elle est le discours par lequel l'homme moderne se comprend et s'oriente. La science n'est pas l'activité de tous les hommes modernes (en fait, la plupart ne s'y intéresse pas sinon à titre de curiosité). Elle est la compréhension - la structure de compréhension - que la modernité mobilise lorsqu'elle cherche à se comprendre dans son propre discours et à travers lui. L'homme moderne ne dispose pas seulement de la science pour se comprendre, mais il doit en disposer, ne fût-ce qu'à titre de possibilité, pour être moderne.

---

1 Cf. Weber, M. (1983). *Le savant et le politique*. Paris : Plon, qui expose les conditions du métier du savant.

Ce qui complique singulièrement les choses, c'est que nous disposons aujourd'hui d'un discours post-scientifique[1], qui continue à se réclamer de la science, tout en la critiquant. Ce discours n'est pas un retour au mythe, à la foi ou à la métaphysique; il se veut rationnel et critique. Ce discours prend la science pour objet et donc la considère de l'extérieur. Il veut comprendre la science et par conséquent il ne comprend plus que la science ait été pleinement compréhensible pour elle-même. De la même façon, l'homme religieux (chrétien) ne comprenait pas la religion, mais comprenait tout, y compris lui-même, à travers elle. C'est l'homme scientifique qui a forcé l'homme religieux à comprendre la religion, précisément en l'attaquant, c'est-à-dire en montrant que la religion n'englobait pas tout et ne comprenait pas tout.

Notre situation contemporaine est similaire. La compréhension scientifique de la science ne nous satisfait plus. Nous voyons ses limites parce que nous avons commencé à penser hors ses limites, sans revenir en arrière. Bref, nous sommes critiques, c'est-à-dire, essentiellement, nous prenons nos distances vis-à-vis *le sacré de la science*[2].

Le sacré de la science? La formule peut surprendre, car elle s'oppose à l'idée courante de la science comme activité strictement profane, voire même profanatrice, démystifiante. Cette idée correspond à l'interprétation de la science par l'homme scientifique. De son point de vue, la science n'a rien à voir avec le sacré. Mais pour nous qui disposons aujourd'hui d'un autre discours que le sien, nous pouvons saisir ce qu'il tient, lui, pour sacré : savoir, *la connaissance scientifique en Progrès*. Ce sacré n'est plus religieux, mais il demeure un sacré, c'est-à-dire une réalité intouchable, incontestable : ce à quoi on ne peut ni ne doit toucher.

Nous n'avons pas à faire ici l'historique de l'idée de Progrès. Il nous suffit de saisir que c'est par elle que la science a un sens pour l'homme scientifique, lui-même désintéressé de la question du Sens. La science progresse. Elle est Progrès, Lumières. Par la science moderne, l'homme saisit son activité et sa pensée comme Progrès, qui est le nouveau sacré d'un discours sans sacré. L'homme est la source du sens et le monde n'a pas de Sens. De quoi s'agit-il? Que reste-t-il à faire? Une seule chose : faire en sorte que le monde devienne (ou redevienne) sensé par et pour l'homme. L'homme doit remplir le monde de son sens. Ce devoir n'est pas une obligation morale, mais le projet d'une raison qui se sait intégralement humaine dans un monde sans Invisible. Il ne s'agit

1 La rationalité critique, cf. section suivante.

2 Idée développée par Weil, E., *Logique de la philosophie*, op. cit.

plus de trouver une place pour l'homme dans un ordre raisonnable fondateur. Il s'agit d'instituer un ordre rationnel. Bref, il faut refaire le monde, le transformer; non le créer - car la création est un acte divin - mais s'y installer, en l'adaptant à l'homme. L'homme devant le monde doit le plier à ses besoins.

La raison scientifique, la connaissance en progrès et qui est Progrès, n'a pas de fin mais elle a des buts. Chaque but est le moyen d'un nouveau but. Le Progrès est sans fin, car tout but est une étape vers le Progrès. Il ne s'agit pas d'atteindre un terme, il s'agit de progresser. Un terme serait la possibilité du non-Progrès, possibilité impossible car elle supposerait un homme devenu Dieu. D'ici là, d'ici l'Homme-Dieu, terme inimaginable car infiniment repoussé de l'histoire humaine, tout est à refaire. Pour la première fois, et le phénomène est fondamental pour la compréhension de la raison scientifique et du monde moderne, l'avenir est autre chose que le prolongement du passé. Il est le temps du changement voulu, conscient, espéré. L'examen critique des premiers fondements de la connaissance est l'épicentre à partir duquel s'élargit, en vagues excentriques, la critique des croyances et de la foi, des moeurs et du droit, de l'ordre socio-politique et des institutions. La dimension positive de la critique est qu'elle saisit l'essence muable des traditions. La modernité n'est pas une rupture avec les traditions; il n'y a pas d'un côté l'immuable et de l'autre, brusquement, le changement. Le changement se répercute dans les traditions : il ne laisse pas le passé intact; pour recommencer à neuf, il s'en prend consciemment au passé, il l'investit et le saisit dans ce qu'il a de changeant[1].

Ainsi, tout peut et doit être réexaminé, à commencer par les principes prétendument immuables :

> *Depuis les principes des sciences profanes jusqu'aux fondements de la révélation, depuis la Métaphysique jusqu'aux matières de goût, depuis la Musique jusqu'à la Morale, depuis les disputes scolastiques des théologiens jusqu'aux objets du commerce, depuis les droits des Princes jusqu'à ceux des peuples, depuis la loi naturelle jusqu'aux lois arbitraires des Nations, en un mot depuis les questions qui nous touchent*

1 Hazard, P. (1961). *La crise de la conscience européenne*. Paris : Fayard. Cassirer, E. (1970). *La philosophie des lumières*. Paris : Fayard. Mousnier, R., Labrousse, E. (1984). *Le XVIIIe siècle. L'époque des lumières*. Paris : PUF.

davantage jusqu'à celles qui nous intéressent le plus faiblement, tout a été discuté, analysé, agité du moins[1].

Cet examen général de toutes les questions, ou, plus justement, cet examen général qui transforme tout en question n'a rien d'un jeu de l'esprit. Il est du plus grand sérieux. Il témoigne que le monde est et peut être en totalité problématique. Que l'homme ne s'y trouve pas spontanément, qu'il doit au contraire s'interroger inlassablement pour s'y faire une place. Le monde est et peut être sensé à condition que l'homme le rende sensé. Or le sens du sensé humain a sa source dans la raison humaine, faculté d'un sujet qui est en même tout sujet, c'est-à-dire faculté universelle et par laquelle le moi empirique s'universalise comme JE rationnel. Tout discours autre que la science renvoie soit au moi empirique, dont il exprime les intérêts empiriques, soit à une collectivité, soudée par un ensemble partagé de représentations. Dans les deux cas, il reste lié à la particularité et ne s'élève pas à l'universel. En d'autres termes, il est discours des hommes mais non de l'Homme.

Le discours de l'homme scientifique, du JE qui parle le langage de la science en Progrès, s'il ne parle à personne en particulier, s'adresse à tous. Il s'élève instantanément à l'universalité et s'adresse à l'universel dans l'individu empirique, c'est-à-dire à sa raison. Le moi est toujours ce moi-ci; le JE, en tant que penser humain, désigne tout homme qui pense et se pense comme JE. C'est pourquoi la raison, si elle est raison dans chaque homme, est simultanément raison du genre humain. L'examen critique de toutes les questions procède au nom de l'humanité et pour son bien rationnel. Il se fonde sur la certitude que la raison est faculté naturelle partagée par le genre humain et que tout homme peut et doit faire usage de sa et de la raison.

Dans les temps modernes, l'affirmation de l'universalité du genre humain accompagne paradoxalement la découverte (ou plutôt : la série de découvertes) de la pluralité des cultures, des croyances, des moeurs, bref, des hommes. Or loin d'aboutir au relativisme, cette découverte fonde l'unité de l'Homme dans sa diversité concrète. Elle rend possible la dévaluation des particularismes, au profit de l'universalité. Pour le dire dans le langage de la rationalité critique, l'humanité européenne fait l'expérience de la pluralité des cultures et de la diversité humaine, en l'absorbant dans son propre noyau de certitudes. Il y a trente-six sortes de mariages, plusieurs religions et tout homme qui

---

1 D'Alembert. *Essai sur les Éléments de Philosophie ou sur les Principes des Connaissances humaines*, cité par Cassirer, E., *La philosophie des lumières*, op. cit., p. 40.

voyage est un Persan. Mais il n'y a qu'une seule physique, car la nature est Une devant le JE.

L'usage de la raison est en soi Progrès, Lumières, et tout ce qui s'oppose à cet usage souverain est recul et obscurantisme. "La raison ne cesse ce tendre vers la liberté"[1]. Quel que soit le problème à examiner, la raison doit parler en premier lieu[2], car elle est et elle a l'autorité dernière touchant toute question. *La raison est l'autorité*. Il lui appartient de légiférer sur toute chose et de s'orienter selon les principes et les maximes qu'elle-même a posés, en les tirant de son propre usage. L'autorité de la raison est sacrée, c'est-à-dire incontestable rationnellement. Ce sacré est le seul que l'homme reconnaisse, car il est le sien, et nul sacré établi ou traditionnel ne peut lui disputer sa dignité supérieure et son privilège.

En faisant usage de la raison, en progressant, l'humanité atteint enfin sa majorité[3]. Elle sort de sa longue minorité, sous la tutelle de la religion, de la tradition, des préjugés. Elle ose penser par elle-même, en secouant le joug des idées reçues. Elle s'émancipe, s'affranchit, pour son propre bien. Ce qu'elle doit examiner, c'est l'humaine condition. Tous les hommes sont égaux et semblables en dignité. Le genre humain est partout le même, et nulle race n'est supérieure aux autres. La morale de l'humanité est le sentiment de bienveillance pour tous les hommes[4]. Or l'homme naît libre et partout il est enchaîné[5]. Il lui faut donc se libérer. Mais il ne lui suffit pas d'être libre en pensée, car cette liberté est naturelle et spontanée; il lui faut devenir civilement libre, afin que la société reconnaisse et honore sa liberté naturelle.

L'homme n'est pas un fait, une chose, un objet, il est JE, source du sens dans le monde. C'est pourquoi, s'il est soumis aux lois de la nature en tant qu'être empirique, il la dépasse et la transcende en tant que JE. L'homme est libre, tandis que la nature est conditionnée, déterminée. Bref, il est autonome : sa volonté conditionne sa propre fin[6]. Cela signifie que l'homme, en tant que JE, ne doit jamais user de lui-même tel un moyen. Traiter l'homme en moyen, c'est lui faire violence, en niant son autonomie.

---

1 Kant, E. *Akademie Ausgabe*, T. VIII, p. 146, cité par Philonenko, A. (1983). *Qu'est-ce que s'orienter dans la pensée*. Paris : Vrin, p. 30.

2 Kant, E. *Qu'est-ce que s'orienter dans la pensée*. Paris : Vrin, p. 85.

3 Kant, E. *"Réponse à la question : Qu'est-ce que les Lumières"*.

4 Textes choisis de *l'Encyclopédie*, articles Humaine (espèce) et Humanité, par Diderot, D. Paris : Éditions sociales, 1962, p. 130 et suiv.

5 Rousseau, J.-J. *Du contrat social*. Paris : Garnier, 1966, Livre I.

6 Kant. *Critique de la raison pratique*, Théorème III. Paris : PUF, 1983, p. 26.

Source du sens dans le monde, l'homme est un monde en lui-même; il est soumis à ses propres normes, qu'il pose librement, orienter par sa raison. Devant la nature, sa position ne doit pas être confondue avec les faits naturels, soumis à la causalité. Aucun fait naturel ne mérite le respect, et c'est pourquoi tout fait naturel peut être traité tel un moyen, soit un moyen dont la nature use, soit un moyen pour l'homme.

Autonome et raisonnable, l'homme doit faire en sorte que le monde se plie à sa liberté et sa raison. Ce devoir est révolutionnaire et légitime, puisqu'il découle de l'autorité de la raison. Il se réalise par la critique et l'action positive. L'homme religieux était fait à l'image de Dieu; l'homme moderne, l'homme sans Dieu, doit refaire le monde à sa propre image. Le monde doit devenir sensé pour l'homme, afin qu'il puisse y exprimer sa liberté raisonnable. Tout est à refaire, à examiner, à critiquer.

La raison scientifique est donc, au plan anthropologique, un humanisme radical et total. Elle reconnaît dans l'homme comme raison la seule autorité. Elle propose à l'homme son propre Progrès et son Bonheur. Elle est le principe de formation et d'élévation des hommes et du genre humain. Elle pose l'humanité comme fin en soi.

Quelle est la fin de l'humanité? Cette question n'est pas du ressort de la science des phénomènes mais du JE. Elle relève, dirait-on aujourd'hui, de la sphère des valeurs par opposition à la sphère des faits. La première se fonde sur la libre activité du JE, qui pose librement ses valeurs, qui deviennent par le fait même les Valeurs, car lui seul possède ce pouvoir d'instituer des orientations sans rapport aux faits. La seconde fournit au JE la matière sur laquelle il peut et doit agir, afin de se plier à ses Valeurs.

La sphère des faits, conçue dans sa légalité et son universalité, n'est pas autre chose que la nature. Devant la nature, le JE doit s'en rendre le maître et le possesseur. Les faits naturels ne signifient rien; il appartient à l'homme de les rendre signifiants, en les agençant et en les combinant selon ses propres plans. La nature est le donné dont l'homme doit se saisir en vue de son exploitation à son propre bénéfice. Cependant la lutte contre la nature n'est pas la fin de l'humanité. Elle reste un moyen, un moyen grandiose mais subordonné tout de même à une fin plus haute. Cette fin consiste à instituer un monde rationnel conforme à la rationalité du JE. Un tel monde est l'unité du JE et de la nature, de l'anthropologie et de l'ontologie. Il englobe, outre la nature rendue rationnelle par la lutte contre la nature, la société et la culture. La fin de l'humanité est de rendre intégralement humain le monde naturel et humain. Partout l'homme doit imposer son ordre et son sens, à commencer dans les affaires humaines.

À la lutte contre la nature se superpose la rationalisation de la société, qui est au point de départ une lutte contre la tradition, la religion, l'autorité arbitraire. L'homme doit se rendre maître de la nature et de l'histoire. Devant l'ordre social établi, l'homme se tient comme devant une nature étrangère, c'est-à-dire qui aliène son essence humaine. Il voit le non-sens d cette aliénation. Il saisit l'arrangement déficient, irrationnel des sociétés instituées. C'est pourquoi il lui faut tout reprendre à neuf. Un nouvel ordre historique et social doit naître, un ordre fondé sur les décrets de la raison humaine. Telle est la Révolution : elle reprend l'humanité à neuf, elle y met de l'ordre, un ordre que la rationalité a décrété. Cet ordre nouveau est celui du genre humain, des droits universels de l'homme, de sa liberté et de sa dignité. La Révolution est beaucoup plus qu'une tâche politique. Il s'agit d'une tâche émancipatrice et éducative. Il s'agit de l'éducation du genre humain par lui-même, où l'homme est simultanément son maître et son élève. L'homme doit s'élever selon ses propres normes, fondées sur l'autorité absolue de la raison. La Révolution est éducation car elle répand les Lumières de la raison.

5.1.4 Retour sur l'exposition et passage à la certitude suivante

L'essor de la rationalité scientifique a été décrite et expliquée de plusieurs manières. Puisqu'il n'existe pas de cause unique en histoire, tout phénomène global laisse prise à des caractérisations diverses, qui dépendent des options soutenues et des méthodes pratiquées. En ce qui a trait à la rationalité scientifique, on peut mettre l'accent sur différents phénomènes, tels : le renouvellement de la physique (passage du géocentrisme à l'héliocentrisme), la transformation de l'idée de nature (passage d'un cosmos qualitatif à un univers quantitatif), la substitution d'une raison active à une raison contemplative, la découverte du rôle fondamental joué par la subjectivité humaine, l'essor des activités strictement profanes, etc. Il est à peu près certain que tous ces phénomènes ont joué ensemble, dessinant et organisant peu à peu une nouvelle structure de compréhension moderne du monde et de l'homme.

En ce sens, il doit être évident que l'exposition précédente ne prétend pas rendre compte de la totalité des catégories et des discours à partir desquels l'homme moderne s'est compris lui-même. L'anthropologie moderne est la plus riche et la plus complexe des anthropologies, car elle réserve à l'homme toute la place, elle le met au centre de tous les phénomènes signifiants. Elle est l'étude de l'homme dans l'intégralité

de ses manifestations. Elle illustre la célèbre formule de Pope : "the proper study of mankind is man"[1], elle-même représentative des Lumières.

Cependant, si le JE PENSE n'épuise pas l'anthropologie moderne, il la fonde néanmoins, en permettant le dépouillement symbolique du monde au profit de l'homme, devenu source du sens. C'est parce que l'homme se réserve à lui-même la raison et la signification, que le monde se vide de tout sens et de toute raison substantielle, se transformant du même coup en réalité asignifiante, susceptible d'une description analytique et quantitative, dominée par les postulats de la mécanisation de l'univers. Le JE PENSE est la raison humaine comme subjectivité finie, sans relation à un Absolu et immanente à elle-même. Il est le levier et le foyer des Lumières, de la connaissance en Progrès et de la rationalisation du monde, c'est-à-dire de sa mise en ordre selon la volonté autonome de l'homme.

Avant d'envisager comment la certitude du JE PENSE opère au plan de la raison éducative moderne, il nous faut traiter de l'ontologie qui lui est solidaire. Or, dans ce nouveau cadre, la certitude anthropologique est renversée. L'homme se pense comme sujet, mais dès qu'il veut se connaître scientifiquement, il doit se saisir comme objet, phénomène naturel, fait observable. En tant que certitude, le JE PENSE n'est pas reconnu par la science, car la science ne reconnaît que ce qu'elle connaît. Or elle ne connaît que des objets.

5.2 Certitude ontologique

5.2.1 Le sujet et l'objet

Le JE se tient devant le monde. Cette position est réversible : le monde se tient devant le JE. Cependant la réversibilité n'implique pas la réciprocité, car la relation entre les deux termes repose sur une différence substantielle. La réversion de la relation ne modifie pas la nature des termes, elle la laisse intacte. Le JE ne connaît pas le monde comme pensée, mais comme objet asignifiant. Le *se tenir* devant est la position fondamentale par laquelle un sujet et un objet se rapportent l'un à l'autre, en restant chacun dans sa sphère substantielle propre. Le sujet n'est pas l'objet et inversement; mais ils

---

1 Citée par Cassirer, E. *La philosophie des lumières*, op. cit., p. 40.

doivent se tenir l'un devant l'autre pour être ce qu'ils sont comme relation du connaissant au connaissable.

Tant et aussi longtemps que le JE se contente de (se) penser, il peut (et ajoutons : il doit) éliminer l'objet. En réfléchissant sa propre position, il ne rencontre jamais l'objet comme son autre absolu, il le saisit au contraire en rapport à soi. Pour le sujet, l'objet est toujours son objet. Comme le montrera Hegel dans l'exposition de la certitude sensible (*Phénoménologie de l'esprit*, chapitre I), la saisie immédiate de l'objet est en fait toujours médiate : elle implique l'activité du sujet.

Mais dès que le sujet entreprend non seulement de penser mais de connaître l'objet, la position du problème change. En effet, la connaissance doit d'une façon ou d'une autre *livrer accès à ce qui n'est pas contenu dans le sujet*.[1] Si on résorbe la totalité du monde dans le sujet, s'il n'y a que le sujet (solipsisme), alors toute connaissance est connaissance de soi du sujet. Une telle connaissance n'est précisément pas une connaissance, elle est une reconnaissance : plutôt que d'aller vers le monde, je n'ai qu'à faire le tour de mon jardin, c'est-à-dire de moi-même. Je ne sort pas de moi, je sort le monde de moi. La différence est de taille!

Or, par définition, le sujet et l'objet sont substantiellement autres. Il doit donc exister entre eux une relation telle que le sujet puisse s'approprier l'objet, mais *en conservant son altérité*. Ce problème est fondamental pour la connaissance. Il a été examiné sous toutes ses coutures par à peu près tous les philosophes, qui lui ont donné diverses solutions. On pourrait écrire une histoire de la philosophie, en le prenant comme thème central.

Dans le cadre du premier noyau de certitudes, où le statut du sujet n'est pas posé comme tel, ce problème laisse intervenir un troisième terme, qui fournit précisément sa solution. Ce troisième terme est un "transcendant", qui n'est ni le sujet, ni l'objet, mais grâce auquel l'un et l'autre sont liés l'un à l'autre. Chez Platon par exemple, la connaissance du sensible est médiatisée par l'Idée. L'acte de connaître ne saisit pas immédiatement "l'objet" (ou plutôt : l'aspect, la forme), elle le saisit médiatement par la médiation de l'Idée, qui informe "l'objet" (lui donne une forme). On pourrait dire, en simplifiant à l'extrême et en utilisant des termes spécifiques au deuxième noyau, qu'entre le sujet et l'objet, il y a l'Objet, c'est-à-dire le réel absolu, auquel participent les deux premiers.

1 "Dans les jugements synthétiques, je dois avoir en dehors du concept du sujet quelque chose encore sur quoi l'entendement s'appuie pour reconnaître qu'un prédicat qui n'est pas contenu dans ce concept lui appartient cependant". Kant, E. *Critique de la raison pure*. Paris : PUF, 1971, p. 38.

Cette solution pose une foule de problèmes, entre autres celui de la nature de la médiation entre ces trois termes[1]. On sait que Aristote tentera de faire l'économie de l'hypothèse platonicienne des Idées, car si on attribue l'être aux seules Idées, alors ou bien les sensibles ne sont pas (et alors ils ne participent pas à l'être) ou bien ils sont (et alors les Idées auront besoin de participer aux sensibles pour être, ce qui est contradictoire avec l'hypothèse de départ)[2]. Chez Aristote, la connaissance se veut connaissance de l'être actuellement donnée. Elle n'implique pas une séparation entre le sensible et l'essence; elle vise l'unité des deux. Cette unité est la substance individuelle (l'individu). Or, il n'y a pas de connaissance de l'individu pris dans sa singularité. Il est donc encore une fois nécessaire d'introduire un troisième terme, l'espèce, substance seconde qui conserve l'essence de l'individu, mais en la soustrayant à la génération et à la corruption.

Mais si le JE seul pense, alors le rapport de la connaissance à l'objet devient beaucoup plus problématique. L'une des solutions consiste à introduire encore une fois un troisième terme. Ainsi, Descartes, en séparant le sujet et l'objet, introduit néanmoins un Dieu créateur, qui crée continuellement le monde et introduit dans le sujet un certain nombre d'idées innées. Bref Dieu est garant de la connaissance humaine et de l'ordre de la nature. Une autre solution consiste à partir de Dieu (et non du sujet) et à l'identifier au monde lui-même. Le sujet et l'objet sont alors des modalités, des attributs de Dieu. Bref, ils coïncident, tout en étant des expressions d'attributs différents. Ce qui permet de dire : "L'ordre et la connexion des idées sont les mêmes que l'ordre et la connexion des choses"[3]. L'évolution ultérieure de la science moderne nous apprend que ces solutions n'ont pas été retenues, car elles supposaient l'existence d'un être (en fait : de l'Être) qui n'était ni sujet, ni objet et dont la connaissance reposait sur un usage métaphysique de la raison humaine.

Le problème que nous discutons, il est sans doute utile de le préciser, porte sur le rapport du monde à l'homme qui veut le connaître. Au-delà de ses dimensions épistémologiques, ce problème engage une option ontologique fondamentale relativement à la nature du monde pour l'homme. Y répondre, c'est dire ce qu'est le monde pour nous. En rappelant ses diverses solutions philosophiques, il est nécessaire de garder à l'esprit que ces solutions impliquent des attitudes existentielles différentes, attitudes qui

---

1 Cf. Brisson, L. (1973). *Le même et l'autre dans la structure ontologique du "Timée" de Platon*. Paris : Klincksieck, a analysé selon une méthode structurale les diverses solutions platoniciennes et néoplatoniciennes au problème de la participation des sensibles aux intelligibles.

2 Aristote. *Métaphysique*, A. 6.

3 Spinoza. *Éthique*, Deuxième partie, Proposition VII. Paris : Vrin, 1983.

jouent (qui ont joué) un rôle décisif au plan concret de l'action humaine et de ses dimensions éthiques, politiques, techniques, etc.

Cela admis, exposons schématiquement la solution du problème énoncé. Elle implique également un troisième terme, mais ce terme n'est pas un transcendant. Il est immanent à la relation entre le sujet et l'objet. Ce terme est le don de l'objet au sujet. Un tel don implique que le sujet et l'objet, malgré leur séparation, peuvent communiquer, non par la pensée (seul le JE pense), mais par la médiation de la sensibilité. La sensibilité ne connaît pas le monde, mais le monde se donne à l'esprit par la sensibilité. Il y a, pour ainsi dire, une activité originale de l'objet : c'est son son au sujet.

On sait que la tradition empiriste (Locke, Hume), en prenant à contre-pieds le rationalisme cartésien, va tenter de faire dériver les idées (les représentations) des perceptions. C'est la perception qui permet de jeter un pont entre la connaissance et le monde, sans passer par un transcendant[2]. La rationalité du réel n'est plus garantie par une Raison transhumaine, elle se révèle dans l'ordre des phénomènes qui affectent (impressionnent) le sujet. Mais on sait également comment la doctrine empiriste ruine la science, en la privant de la possibilité de porter des jugements universels et nécessaires. En effet, toute perception étant singulière, il est impossible de porter des jugements autres que probables sur son apparition. Etant toujours cette impression-ci, la connaissance ne peut pas prononcer un jugement universel et nécessaire. Elle est réduite à l'induction et à la généralisation probabiliste.

C'est Kant qui va résoudre la difficulté, en unissant rationalisme et empirisme. Nous renvoyons le lecteur à la *Critique de la raison pure*, pour le détail de la discussion, en prenant pour acquis qu'elle est bien connue. Ce que nous en retiendrons, c'est cette certitude ontologique de base pour la raison scientifique : du point de vue de la connaissance - et pour la science, seul ce point de vue importe, le réel est ce qui apparaît à l'homme (il n'y a pas d'Invisible).

> *De quelque manière et par quelque moyen qu'une connaissance puisse se rapporter à des objets, le mode par lequel elle se rapporte immédiatement aux objets et auquel tend toute pensée comme au but en vue duquel elle est le moyen est l'intuition. Mais cette intuition n'a lieu qu'autant que l'objet nous est donné : ce qui n'est possible à son tour (du moins*

1 Cassirer, E. *La philosophie des lumières*, op. cit., chapitre 3. Psychologie et théorie de la connaissance, p. 117 et suiv., nous inspire ici.

2 Hume. *Traité de la nature humaine*. Paris : Aubier Montaigne, 1983. En particulier, Livre I. L'entendement, section I. L'origine des idées.

pour nous autres hommes) qu'à la condition que l'objet affecte d'une certaine manière notre esprit (...) Ainsi, c'est au moyen de la sensibilité que des objets nous sont donnés, seule elle nous fournit des intuitions (...) Nul objet ne peut nous être donné d'une autre façon[1].

Au plan de la connaissance, cela veut dire que la science a pour domaine la totalité des phénomènes, la totalité de ce qui apparaît par la médiation donatrice de la sensibilité. Nous n'avons pas à discuter ici des problèmes épistémologiques que soulève une pareille thèse. Soulignons simplement qu'ils n'ont jamais été résolus de façon entièrement satisfaisante, en particulier concernant la question des datum derniers et de la nature exacte de leur statut ontologique[2]. Toutefois, et ce point nous semble essentiel, s'il est exact que cette thèse est sujette à discussion épistémologique, il n'en reste pas moins qu'elle constitue l'option ontologique de base de la connaissance scientifique au monde phénoménal. Cette connaissance repose en dernier ressort sur le *fait* que des phénomènes apparaissent au sujet par la sensibilité. Certes, la phénoménalité du monde - le fait qu'il soit présent - est toujours conditionnée par la structure de notre réceptivité et les règles de notre entendement, mais cette condition ne détermine pas le contenu de la connaissance, "et nous disposerions en vain de ces structures de la sensibilité et de l'entendement si aucune expérience sensible ne les remplissait de telle sorte que nos concepts fondamentaux puissent se spécifier en lois particulières"[3].

On peut exprimer ce qui précède, en utilisant une terminologie d'usage plus courant (ce qui ne veut pas dire qu'elle soit plus claire!). La science a pour domaine ontologique l'observable, lui-même *donné* dans une expérience empirique actuelle ou possible. Remarquons encore une fois que cette idée est devenue si banale (elle est rabâchée par tous les ouvrages au sujet de la méthodologie de la recherche scientifique), que nous saisissons mal sa véritable portée. Nous la comprenons, sans voir qu'elle nous comprend, c'est-à-dire nous enferme dans une structure de compréhension déterminée de la réalité. Appréciée à son juste plan, cette idée est une option ontologique concernant l'être de réel dans son rapport à l'homme.

Cette option n'est pas celle de l'homme ordinaire vacant à son existence ordinaire. Elle est celle de la science moderne. Elle affirme que le réel est connaissable

---

1 Kant, E. *Critique de la raison pure*, op. cit., Première partie. Esthétique transcendantale, p. 53. C'est nous qui soulignons.

2 Cf., en particulier, Kolakowski, L., qui analyse et expose les diverses solutions positives au problème de l'existence des faits élémentaires ou atomiques. *La philosophie positiviste*, op. cit.

3 Weil, E. (1970). *Problèmes kantiens*. Paris : Vrin, p. 59.

uniquement sous la modalité fondamentale de sa donation sensible au sujet. Tout ce qui ne répond pas ou ne se plie pas à cette modalité n'est pas connaissable, et donc doit être expulsé du domaine de l'investigation scientifique. Pour reprendre la même terminologie que tantôt, le réel de la science est l'observable, et tout ce qui n'est pas observable est soit néant, soit fiction attribuable au sujet.

La science moderne élimine de son domaine d'investigation le suprasensible et l'intrasubjectif (l'extériorité et l'intériorité). Non qu'elle les rejette; simplement, elle ne les voit plus : ils tombent en dehors du réel absolument connaissable. Le premier relève de la métaphysique, le second, du "mythe"[1].

5.2.2 La rationalité et la nature comme mécanisme régi par des lois

L'une des conséquences immédiates du résultat précédant est que le monde, en tant que totalité (Cosmos), cesse d'être un problème pour la connaissance. Aussi étrange que cela puisse paraître, la science n'a rien à dire sur le monde. En effet, le monde comme totalité, s'il peut être une idée de la raison[2], ne peut en aucun cas être l'objet d'une représentation empirique actuelle ou possible. Toute expérience est expérience *dans* le monde mais non du monde. Bref, le monde est inconnaissable comme totalité. "Le monde se dissout en faits"[3].

Par ailleurs le monde intérieur, l'intériorité subjective comme microcosme, est lui aussi inconnaissable, puisque sa connaissance objective est par principe médiate. En effet, l'intériorité, pour être l'objet d'une expérience actuelle ou possible, doit nécessairement "s'extérioriser" dans des comportements observables; nous la connaissons dans la mesure même où elle s'abolit[4]. Dans la mesure où le JE se définit comme pensée, liberté, autonomie, la science ne peut le connaître. Elle le connaît, en l'assimilant

1 Bouveresse, J. (1978). *Le mythe de l'intériorité*. Paris : Gallimard.

2 Kant, E. *Critique de la raison pure*, op. cit., Deuxième division, Livre 2, chapitre 2 : L'antinomie de la raison pure.

3 Wittgenstein, L. *Tractatus logico-philosophicus*, op. cit., proposition 1.2.

4 Rappelons que cette option ontologique face à la connaissance du JE a déterminé l'essor, au 20e siècle, des psychologies scientifiques, qui, en substituant l'observation à l'introspection, reprenaient à leur compte la méthode des sciences de la nature. Cette option n'est pas propre, comme on le croit trop souvent, au seul behaviorisme. Elle sous-tend l'ensemble des psychologies modernes, sauf la psychanalyse dans certaines limites (orientation herméneutique). Rappelons également que cette option se retrouve au coeur de la cybernétique, dont l'ambition est "de bâtir une neurologie de l'esprit en cherchant un fondement purement neuroanatomique et neurophysiologique". Dupuy, J.-P. (1988). Les adorateurs du signifiant *in Le débat*. Paris : Gallimard, no 49, p. 168. Du même auteur, L'essor de la première cybernétique. *Cahiers du C.R.E.A.*, no 7, pp. 7-139.

aux phénomènes conditionnés, empiriques, et par conséquent nie son existence. Le JE, fondement anthropologique de la rationalité scientifique, disparaît dans l'usage ontologique de cette même rationalité. Nous verrons plus loin comment cette présence et cette négation du JE détermine la raison éducative.

La science n'a donc pas affaire ni au monde en totalité, ni au monde de l'intériorité, car l'un et l'autre échappent par principe à l'investigation empirique. Son domaine est constitué par les objets (y compris à l'univers comme objet de l'astrophysique). Nous avons vu précédemment que, du point de vue anthropologique, le monde des objets était asignifiant. Il est l'autre du JE et ne possède aucune détermination du JE. Sur le plan anthropologique, la catégorie d'asignifiance a une portée négative, elle sert à nier le Sens du monde. Mais sur le plan ontologique, sur le plan de la connaissance du réel, elle joue un rôle positif, car elle sert à caractériser les objets de la connaissance face à la cognition.

L'objet est asignifiant. Sa donation au sujet par la médiation de la sensibilité (de l'impression sensible) constitue un événement de l'ordre des faits et non de l'ordre des signes. La science décrit et explique l'ordre des faits à l'aide des concepts cadres de l'esprit humain (la structure de l'entendement), en les spécifiant au moyen d'expériences actuelles ou possibles. Ce qui est en jeu ici, c'est la rationalité même du réel. Si le réel ne révèle aucun Sens, si l'étant ne renvoie plus à un Présence qui le signe de son épiphanie, si le monde en totalité est mis entre parenthèse et écarté de la science, alors qu'est-ce qui garantit au réel sa rationalité? Les faits eux-mêmes? Mais, précisément, les faits ne disent rien : ils sont ce qu'ils sont, et rien ne dit qu'ils ne pourraient être autrement, car le contraire d'un fait est toujours possible. Un fait ne fonde pas un fait, car ce fait fondateur aurait besoin d'être fondé à son tour sur un autre fait, et ainsi de suite à l'infini. Le concept de monde renvoie à une totalité ordonnée et sensée. Mais une collection de faits, une infinité d'objets ne renvoient à rien de telle. L'ordre des faits, saisi empiriquement au moyen des faits, reste contingent, c'est-à-dire non-universel et non-nécessaire.

Certes, le problème peut être contourné, en plaçant l'universel et le nécessaire du côté du sujet. Mais cette solution déplace le problème et ne le résout pas en ce qui concerne les faits objectifs. Si l'ordre des faits est rationnel, il doit l'être au plan des faits, *mais sans être lui-même un fait*. En d'autres termes, les faits doivent montrer un ordre rationnel, sans que cet ordre se montre lui-même comme un fait parmi d'autres. De plus, cet ordre de la factualité (ou de l'objectivité) doit, par principe, demeurer asignifiant

et ne pas se confondre avec un ordre de signes, de signification. Les faits observables, domaine d'investigation de la science, doivent présenter un ordre et une intelligibilité, immanents aux faits, mais sans être des faits eux-mêmes.

La solution consiste à séparer radicalement *ordre et sens*. Le réel est ordonné et intelligible. Sa rationalité se montre dans la structure des faits, ou si l'on préfère un terme plus classique, sans les lois qui règlent la phénoménalité, l'apparaître ordonné des faits, de leurs liaisons et relations. Une loi (de la nature) rend compte de l'ordre des faits, mais elle n'est pas un fait, ni un signe renvoyant à un être transcendant : elle montre la légalité des faits, en tant que cette légalité est immanente à l'ordre factuel lui-même[1].

Cependant, cette solution est satisfaisante si et seulement si on admet l'unité et l'homogénéité du réel. L'examen des faits ne peut jamais porter sur tous les faits; il faut donc admettre que la loi réglant un certain nombre X de faits de même nature s'applique à tous les faits de cette nature. Une loi physique s'applique à tous les phénomènes physiques, mais cette application de la loi ne résulte pas d'un examen de tous les phénomènes physiques. D'une façon ou d'une autre, l'observation du réel doit transgresser le critère empirique, en posant que ce qui n'est pas actuellement observé est conforme ou identique à ce qui est présentement observé. Ce qui est donné dans une expérience actuelle doit être donné dans toute expérience possible, respectant les mêmes conditions.

Ainsi, pour légitimer sa propre connaissance empirique, la science est obligée de réintroduire une certitude a priori au sujet de la nature du monde en totalité. Cette certitude pose l'unité de tous les faits, c'est-à-dire l'unité de ce qu'on appelle la nature. Une telle unité n'a pas de sens; elle ne renvoie pas non plus à l'invisible. Elle est l'ordre de la nature et la nature comme ordre. L'ordre de la nature est asignifiant. Il n'exprime ni fin, ni volonté, ni plan, ni esprit organisateur. Et pourtant il se montre dans sa majestueuse régularité. Un tel ordre est le mécanisme de la nature. En effet, le mécanisme dispense de recourir à des entités inobservables, tout en assurant l'unité des phénomènes observés. Grâce à lui, description et explication se confondent. Décrire le fonctionnement d'une machine revient à l'expliquer, sans faire d'hypothèse au sujet de qualités occultes.

---

1 Cassirer, E. *La philosophie des lumières*, op. cit., p. 85 et suiv.

L'univers des phénomènes observables a donc une rationalité, qui transgresse toute observation ponctuelle, tout en fournissant aux observations ponctuelles une portée universelle. En tant que mécanique, c'est-à-dire système de lois, le monde des phénomènes ne comporte aucune hiérarchie naturelle; il est uni en toutes ses parties, situées au même plan ontologique. Il est homogène, neutre, indéfini et intégralement conditionné en ses causes et effets. Au plan de la connaissance, il est donc réductible à une théorie unitaire (il n'y a plus de place pour une méta-physique).

La mécanisation du monde n'est pas une simple hypothèse scientifique. Elle est solidaire de l'anthropologie, de la conception que l'homme se fait de lui-même et de la théorie de la connaissance qui en résulte. Elle est une solution qui permet d'assurer la rationalité du réel dans un monde qui ne veut rien dire et qui ne dit rien à l'homme. La mécanisation aboutit à la destruction du monde conçu comme un tout orienté et sensé (un Cosmos). L'homme est la source du sens et devant lui se dresse l'univers-machine asignifiant, régi par des lois universelles mécaniques.

Encore une fois, nous n'avons pas à développer toutes les ramifications conceptuelles solidaires de cette certitude. Ce qui nous intéresse ici, c'est la séparation qu'elle introduit entre ordre et sens. L'homme moderne a devant lui un réel rationnel (structuré et ordonné), mais ce réel n'a pas de sens : il est de l'ordre des faits. Par conséquent, il ne fournit à l'homme *aucun principe raisonnable d'orientation existentielle*. Pour le dire autrement, la science informe l'homme au sujet de la nature du réel, mais elle ne le forme plus selon une fin prescrite par cette nature. Dans un univers mécanique, machinique, vouloir vivre en accord avec le monde devient un non-sens, car tout sens est du côté de l'homme[1].

5.2.3 La connaissance scientifique et l'autolimitation de la raison

La connaissance scientifique a pour domaine d'investigation ontologique l'observable, lui-même donné par la médiation d'une expérience portant sur des faits ou des "états de choses"[2]. Elle organise son domaine, en spécifiant les lois de la nature au moyen d'expériences déterminées. La forme des lois de la nature correspond à la nature

1 À cet égard, le spinozisme constitue vraisemblablement le dernier et le plus puissant effort de la rationalité philosophique classique, pour concilier ses certitudes avec les certitudes de la science moderne naissant. L'éthique spinoziste tente de concilier la mécanisation du monde et le déterminisme absolu avec le programme éthique traditionnel de la vie bonne (la sagesse).

2 Nous suivons ici l'option épistémologique développée par les posthumiens (empirisme logique, positivisme "dur").

de l'esprit humain, à la structure de l'entendement, qui applique au divers des phénomènes les règles a priori, déterminant, pour l'homme, la forme des phénomènes. Les règles (de l'entendement) sont purement formelles. Sur le plan discursif, elles ne sont pas autre chose que la logique (mathématique). Cette logique spécifie des classes de propositions bien formées. Elle ne dit rien à propos du réel, car c'est l'esprit humain qui en détermine les règles. Elle fournit des propositions analytiques a priori (des tautologies).

La logique est un langage idéal (bien formé), qui permet de construire des systèmes d'énoncés non-contradictoires. La raison humaine - et ici il n'y en a pas d'autres -, lorsqu'elle se saisit elle-même dans son pur fonctionnement, est logico-mathématique : elle combine, ordonne, calcule des relations entre des termes. Elle ne se trompe pas, puisque c'est elle qui légifère. Elle suit ses propres règles.

Mais la logique est un langage idéal pour la science, précisément parce que le réel est mathématisable. Sa rationalité asignifiance est quantifiable, c'est-à-dire mesurable, traduisible en variables et constantes, qu'on peut soumettre à un calcul exact. La logique est le langage idéal d'une science pour laquelle le monde ne veut rien dire, et qui se montre ordonné par des lois, de régularités mécaniques.

Cependant la logique n'est pas la science, car elle ne procure aucune connaissance de la nature du réel empirique. Elle doit se combiner à des propositions synthétiques a posteriori. Ces propositions sont des hypothèses, c'est-à-dire qu'elles affirment l'existence de relations entre les faits ou des classes de faits. Ces propositions dérivent soit de la théorie, soit de l'observation. Pour être admises, elles doivent être soumises à une procédure de vérification expérimentale. Une telle procédure implique en premier lieu une mathématisation des propositions hypothétiques[1]. La proposition à vérifier doit être traduite en termes de mesure (variables et constantes) et spécifier la variable à mesurer.

La mesure elle-même implique une organisation matérielle de l'observation. Il s'agit de mesurer X, et non Y ou Z. Par le fait même, l'observation suppose, idéalement, une expérimentation, c'est-à-dire une intervention directe sur l'organisation du donné à observer. Cette intervention est méthodique, elle est une méthode appliquée à l'expérience. Elle ordonne les conditions techniques de l'expérience. Mais ces condi-

[1] Les propositions hypothétiques doivent être formulées dans le langage de la science, afin d'être vérifiées.

tions techniques ne sont pas de simples moyens; ils sont la logique de la science organisant le réel. C'est grâce à elles que le réel a une intelligibilité observable.

En ce sens, on peut dire que la science moderne commande une emprise technique de l'homme sur le réel. La technique est plus vieille que la science, mais l'Âge de la technique est l'Âge de la science moderne. Par elle, elle accède au rang de technologie, c'est-à-dire : organisation rationnelle des instruments en vue de la production du savoir exact ou, plus largement, d'un résultat exact, prévisible.

Dans l'expérimentation, l'arrangement technologique des conditions d'observation dispose le réel de telle sorte qu'il se livre à la mesure exacte. Le réel est le mesurable. La donation de l'objet à la sensibilité n'est pas une réceptivité passive, un simple constat empirique[1]; elle implique un dispositif de contrôle technologique et logique, qui détermine une condition idéale pour l'effectuation de la donation. L'expérience empirique suppose une sensibilité, mais cette sensibilité n'a rien à voir avec la sensualité (ou le sensualisme). Elle est de part en part investie, organisée par la raison scientifique appliquée à l'expérimentation. Ce qu'elle "sent", c'est un élément factuel *intelligible* ou non pas sensible[2]. Faire une mesure, ce n'est pas appliquer une règle à une chose, afin de produire un constat empirique observable sur cette chose. C'est éliminer la chose elle-même, la purifier de ce par quoi elle est toujours cette chose-ci, dans la richesse de ses déterminations multiples, afin qu'elle se livre au dispositif qui la mesure. Ainsi purifiée, la chose est évanouie : elle est la mesure.

Dans le cadre de l'activité scientifique, le langage se réduit donc à la limite aux propositions logiques (tautologiques) et aux propositions empiriques (vérifiées ou à vérifier). Le sens d'une proposition est son accord avec la réalité, qui s'analyse en faits[3]. Les propositions scientifiques sont correctement formées, c'est-à-dire selon la syntaxe logique, et elles décrivent des états de choses. Elles sont vérifiables : elles se réduisent à des contenus qui parlent du comportement observable des phénomènes.

---

1 Sur le rôle actif de l'expérimentation, cf. Bernard, C. (1966). *Introduction à l'étude de la médecine expérimentale*. Paris : Garnier. En particulier, p. 51 et suiv.

2 Cf. Bachelard, G. (1967). *Le rationalisme appliqué*. Paris : PUF. *Le nouvel esprit scientifique* (1971). Paris : PUF, développe abondamment ce thème désormais classique de la rationalisation de l'expérience.

3 *Tractatus logico-philosophicus*, op. cit., propositions 4.2 et suiv. La distinction entre les propositions logiques, les propositions empiriques et les autres propositions est un lieu commun du positivisme et de l'empirisme. Elle traduit l'option physicaliste du positivisme. Toute assertion au sujet du monde doit se traduire en proposition pouvant donner lieu à l'observation contrôlée d'un état de choses. On sait que le "second" Wittgenstein abandonnera cette conception, au profit des "jeux de langage".

En contre-partie, toute proposition qui ne répond à ces règles doit être exclue du langage scientifique. Sont exclues les propositions exprimant des "états subjectifs", les propositions invérifiables, les propositions métaphysiques, etc. Nous pouvons parler ici d'une autolimitation de la rationalité scientifique, qui fixe elle-même les règles de la connaissance scientifique, en supprimant de son domaine la totalité des discours (et donc des questions) non analytiques et non descriptifs.

Historiquement, Kant est le premier à avoir formulé cette exigence d'autolimitation, qui, dans son cas, s'inscrit dans une différenciation de la raison. En effet, la philosophie transcendantale ne se contente pas d'élaborer une théorie de la connaissance. Elle détruit le concept classique de raison objective ou substantielle et le remplace par le concept d'une raison différenciée en ses usages cognitifs, pratiques et esthétiques, ayant chacun leur propre fondement autonome. Non seulement la raison renonce-t-elle aux interprétations métaphysiques du monde, elle renonce également à s'unifier : la raison cognitive se différencie de la raison normative. Cependant, chez Kant la philosophie reste l'arbitre suprême, dont l'activité critique permet d'assigner aux différents usages un domaine spécifique et légitime[1].

Or l'essor et le succès de la science vont par la suite priver la philosophie de ce rôle d'arbitre suprême[2], tandis que se maintiendra et s'accentuera l'autolimitation de la raison, inauguré par le kantisme. La différenciation et l'autolimitation de la raison scientifique renvoient également à des phénomènes culturels et sociaux spécifiques à la modernité. La différenciation entre les usages cognitifs, pratiques et esthétiques de la raison renvoie à la différenciation des sphères d'activités (étudiée par M. Weber) orientées par des buts et orientées par des normes[3]. La culture moderne apparaît essentiellement comme une suite de processus de différenciations et de dissociations entre les diverses sphères ou champs d'activité technique, économique, politique, éthique, esthétique. Les normes orientant l'action des agents ou des acteurs dans ces divers champs ne dérivent plus d'une conception unitaire et légitime de l'ordre humain et social tout entier. Au contraire, elles s'autonomisent. La logique de la production économique, réalisée dans le mode de production capitaliste, se règle en vase clos; de la même façon, l'esthétique est régie par la seule logique de la création de l'art pour l'art. L'éthique se restreint elle aussi au seul jeu des normes définies comme valeurs.

---

1 Habermas, J. (1986). *Morale et communication*. Paris : Éditions du Cerf, chapitre 1, p. 24 et suiv.

2 Contestation de la philosophie comme connaissance *avant* la connaissance scientifique.

3 Weber, M. (1967). *Économie et société*. Paris : Plon.

Connaissance, pratique, norme, cognitivité, activité, normativité apparaissent ainsi comme des sphères autonomes, dissociables les unes des autres. Le Vrai ne préside plus à l'identification du Bien et du Beau, et inversement[1].

Au plan de la compréhension des présupposés de base, l'autolimitation de la raison scientifique entraîne deux conséquences. En premier lieu, s'impose la certitude moderne que la science est la seule autorité légitime, en ce qui a trait aux problèmes d'ordre cognitif. Tout autre type de "savoir" est soit déclassé, soit simplement intégré dans un progrès vers la science. En second lieu, s'installe la certitude moderne que la science, si elle veut rester ce qu'elle est, ne peut plus et ne doit plus légiférer sur les problèmes hors de sa compétence restreinte. On pourrait dire que la raison scientifique, en récusant le "totalisme" de la raison classique, va se vouer à sa propre spécialisation. Informant les hommes sur les phénomènes objectifs, elle renonce cependant à les former. Il est hors du ressort de la rationalité scientifique d'envisager une formation des hommes à l'usage raisonnable des informations livrées par la science au sujet de la réalité. Cette formation est abandonnée à la société, au sein de laquelle se développe la science.

Or cet abandon ne posera aucun problème dans le cadre de la culture des Lumières, puisque science et société seront toutes deux assimilées au déploiement du règne de la Raison. Nous verrons à la section suivante, consacrée à la rationalité critique, dans quel contexte va se développer la critique de ces convictions. Pour le moment, poursuivons l'exposition de ces convictions. Nous avons exposé, au chapitre précédent, la certitude anthropologique du JE PENSE. Il nous reste maintenant à comprendre comment, au plan ontologique, se pose cette certitude.

5.2.4 L'homme pour la science. La raison comme faculté. Retour sur le problème du bonheur et sa solution pragmatique

La science étudie ou peut étudier n'importe quel fait, pourvu que ce fait soit un fait pour elle. Étant sa propre autorité, il lui appartient de délimiter ses domaines de faits. Cependant la science reste une, car tous les faits scientifiques sont réglés en définitive par les mêmes lois formelles. L'idée d'une opposition ou d'une différence entre les sciences de la nature et les sciences de l'homme est une idée qui provient des sciences

---

1 Sur la différenciation des champs d'activité et des rationalités, cf. Habermas, J. *La science et la technique comme idéologie*, op. cit., également l'ouvrage déjà cité de Freitag, M. *Dialectique et société*, tome I.

de l'homme[1] : elle ne se pose pas pour la connaissance scientifique, qui postule l'unité du réel et son homogénéité.

Or l'homme est un être naturel, il peut donc être un objet et un fait pour la science. Nous avons exposé, à la certitude anthropologique, ce qu'était la science pour l'homme. Là, l'homme se saisissait comme JE et fondement de la science humaine profane. Mais ici la perspective s'inverse : ce n'est plus l'homme qui parle de sa science, c'est la science qui parle de lui. Que dit-elle?

Elle ne parle pas de lui en tant que *sujet*, fondement a-phénoménal du monde phénoménal, elle parle en tant qu'objet, c'est-à-dire phénomène conditionné et naturel : fait humain. Et elle dit de l'homme ce qu'elle dit de tout autre objet ou fait : qu'il est sans volonté, sans intériorité, sans liberté, qualités qui sont, par essence, inobservables. Bref, elle le décrit et l'explique comme un fait de nature, c'est-à-dire : un fait conditionné (est-il besoin d'ajouter : conditionné par d'autres faits conditionnés, dans l'ordre desquels n'intervient aucune liberté?). La science ne dit pas : l'homme n'est pas libre, qu'il est, par exemple, un mécanisme ou un animal. Le problème de la liberté ne se pose pas pour elle (il peut se poser cependant pour le savant en tant qu'individu), ni devant elle. La liberté n'est pas son problème, elle est le problème du sujet : elle ne peut pas être le problème d'un objet, ni d'un discours sur l'objet.

L'homme est un être naturel. Cela signifie qu'il est conditionné, déterminé par les lois de la nature. La science de l'homme est la science de la nature de l'homme. Non point de la substance ou de l'essence de l'homme, mais de sa nature conditionnée. A partir de cette certitude, l'homme, comme objet, peut être analysé à partir de divers domaines d'objectivité. Les différentes branches de la science de la nature étudient donc l'homme selon les diverses conditions naturelles qui concourent à sa nature. Il y a autant de branches que de conditions à analyser.

Parmi ces conditions, certaines sont ou semblent spécifiques à l'homme. Par exemple, pour le biologiste, le chien et l'homme sont deux faits d'égale importance. Dans certaines limites, l'un peut permettre d'expliquer l'autre, car l'un et l'autre sont

[1] Les sciences humaines issues ou apparentées à la tradition herméneutique, et amenée à prendre en considération l'ordre des signes et des symboles. Cf. Gadamer, H.G. (1976). Vérité et méthode. Paris : Seuil. Deuxième partie. La compréhension dans les sciences humaines, p. 103 et suiv. Nous retrouverons ces questions à la prochaine section.

conditionnés par les mêmes lois biologiques[1]. Cependant la condition du chien n'épuise pas la condition de l'homme et inversement. En d'autres termes, la biologie est nécessaire à la connaissance de l'homme, mais elle n'est pas suffisante.

L'important ici n'est pas de savoir comment l'homme est conditionné, c'est de savoir qu'il l'est. Il s'agit là d'un principe, qui détermine l'attitude scientifique devant l'homme-objet. Sur le plan de la démarche concrète de l'investigation scientifique, le principe oriente la recherche des causes et des effets du conditionnement. À partir de là, il s'agit d'appliquer la méthode expérimentale ou tout autre méthode valable scientifiquement, sous réserve de contraintes éthiques scientifiquement intolérables, mais supportables par les hommes de science.

Certes, la recherche des causes et des effets et l'application de la méthode ne sont pas toujours possibles. Cette impossibilité est une question de degré et non de nature. En principe, rien n'interdit des expériences sur des populations humaines entières, bien que les conditions concrètes soient difficiles à rassembler. Rien n'interdit non plus des expériences directes sur "le matériau humain".

En fait, de telles expériences sont souvent réalisées, particulièrement en période de guerre, lorsque la moralité publique tombe au degré zéro, ou en période de famine, lorsque les pauvres gens acceptent, moyennant rétribution, de se laisser traiter comme cobayes. Ignorant le problème des normes et des valeurs, la science ne connaît pas de limite de ce genre. C'est le JE PENSE qui doit la limiter : l'objet humain doit se transformer en JE, en s'opposant de la sorte au progrès de la connaissance, au nom d'un principe supérieur : l'homme comme être autonome, libre et digne.

Il est inutile, croyons-nous, de discuter du succès de la science appliquée à l'homme-objet. Elle a du succès, compte tenu que le succès est son critère. Certes, ce succès n'est pas complet, il est progressif et continu. Il est donc inutile de lui opposer un autre type de succès. La moralité peut verser des larmes sur le succès de la science, elle ne peut ni le réfuter, ni le refouler, car elle a d'autres critères (dont le succès est inobservable).

---

1 Par exemple, on sait que la théorie behavioriste est issue de la psychophysiologie du conditionnement animal. De façon générale, l'assimilation du fait humain au fait animal (ou du vivant) est un principe constant de la rationalité scientifique. Par ailleurs, on sait que ce principe, en autres dans le cadre du darwinisme, ne renvoie plus à un quelconque "élan vital" mais qu'il appelle une explication en termes de conditionnement (génétique ou comportemental).

Ce qui doit solliciter toute notre attention, compte tenu de notre démarche, c'est le statut de la raison humaine en tant qu'*objet scientifique*. La raison est une faculté naturelle (neurologique et psychologique). Comme sujet, l'homme est et se fait source du sens dans le monde. Mais au plan de l'objet, le sens n'intervient plus, car nous sommes dans l'ordre des faits. C'est donc dire que l'étude scientifique de l'homme n'a pas à prendre en compte le sens que le JE s'attribue à lui-même[1]. Elle place le JE devant elle et l'intériorité du JE s'évanouit, à mesure que la science objectivise ses comportements conditionnés.

L'étude scientifique de la raison ne saisit donc jamais un fondement, elle saisit un phénomène naturel. La raison n'existe pas, seule existe la faculté de raisonner. Cette faculté n'a rien de surnaturel; elle est même, dans une certaine mesure, commune à l'homme et aux animaux[2]. Entre lui et eux, tout est affaire de degré et de puissance. *Ramenée à l'essentiel, elle est la faculté de poser des buts et d'agencer des moyens, soit directs, soit indirects, pour réaliser ces buts*. L'homme est un animal qui possède à un degré supérieur cette faculté. Cette supériorité s'explique par la condition de l'évolution de l'espèce humaine.

Saisie dans son pur fonctionnement, cette faculté est la "logique" élémentaire comme capacité d'établir des liens, des relations, et de calculer des conséquences à partir de termes posés. Cette logique s'enracine dans la psychologie et dans ses lois. À la limite, elle dépend de l'organisation et du fonctionnement du cerveau humain, lui-même produit au cours de l'évolution biologique de l'espèce.

Lorsque l'homme met en oeuvre cette faculté, il raisonne, c'est-à-dire : il pose un but quelconque et suppute les moyens pour le réaliser. *Les buts que l'homme se pose sont conditionnés*. Ils dépendent de sa nature et du contexte conditionnant sa nature. En d'autres mots, il n'existe pas de but librement choisi, c'est-à-dire en dehors de toute condition ou de tout contexte déterminant.

Les buts que l'homme poursuit sont toujours et naturellement intéressés : ils le servent. Bref, l'homme est la mesure de ses buts et donc le juge des moyens. Étant intéressés, ses buts ne sont jamais purs[3]. En dernier ressort, ils se comprennent en relation à son affectivité et se mesurent en termes de plaisir et de déplaisir qu'ils procurent

---

1 Sinon en traitant le sens comme un fait à expliquer.

2 Hume, D. *Traité de la nature humaine*. Paris : Aubier, 1983, Section XVI. La raison des animaux, p. 263 et suiv.

3 Il n'y a pas de but en soi, de summum bonum.

(ou sont censés procurer). En effet, seul le plaisir, l'affectivité, le désir permettent de comprendre la passion que les hommes mettent à réaliser leurs buts. L'homme, en tant qu'être naturel, est guidé par ses propres intérêts. Les intérêts ne sont pas des abstractions, ils expriment la condition humaine, c'est-à-dire la condition d'un animal qui sait raisonner en se servant de cette faculté, pour satisfaire ses intérêts et ses besoins.

Parce que l'homme est la mesure de ses buts, tout peut lui servir de moyen. Le choix du moyen dépend de la nature du but, et un but, à condition qu'il soit réalisable, justifie l'utilisation de tout moyen[1]. La raison ne se propose pas tant de connaître le réel, que d'utiliser la connaissance comme un moyen pour réaliser ses buts. En d'autres termes, l'intérêt qui oriente la connaissance est son utilité pour l'homme naturel. L'homme a intérêt à développer une connaissance objective, car un tel instrument neutre peut lui servir à réaliser ses buts. L'objectivité scientifique est donc au service d'un intérêt instrumental neutre. C'est pourquoi elle sert à tout et à tous : elle est un moyen pour tout but réalisable.

Elle sert en particulier à clarifier les buts que l'homme pose (par exemple, elle sert à les formuler correctement - logiquement) et à organiser des moyens dans un programme de causes et d'effets connus ou prévus. En effet, une analyse scientifique et logique des buts humains montrent que certains sont irréalisables, soit faute de moyens, soit parce qu'ils ne signifient rien (je veux être Dieu), soit pour d'autres raisons. De tels buts ne sont pas rationalisables; en fait, ce ne sont même pas des buts, plutôt des phantasmes correspondant à des malaises affectifs ou neurologiques. Le bonheur n'est pas autre chose que le sentiment ou l'état affectif qui accompagne la réalisation d'un but. Bref, il est satisfaction affective, plaisir. Être heureux n'est donc pas un problème métaphysique, mais pragmatique. L'homme qui pourrait réaliser tous ses buts serait parfaitement heureux, pleinement satisfait[2].

Pour l'homme naturel et soumis à la condition des faits naturels, il s'avère inutile de poser des fins ultimes. De telles fins transcenderaient sa condition et n'auraient aucun sens. La question des fins ultimes doit céder la place au problème des buts techniquement réalisables. La rationalité ne délibère pas au sujet des buts - qui relèvent

---

1 Il n'y a donc pas de but rationnel en soi, c'est-à-dire indépendants de l'homme qui le pose : l'homme est la raison de ses buts.

2 Cf. Mill, J.S. *L'utilitarisme*. Paris : Garnier, 1968, p. 48 et suiv.

de l'affectivité, du besoin, du sujet -, elle délibère sur les moyens. Les buts ne sont pas du ressort de la raison, qui s'autolimite au calcul des moyens[1].

La boucle est en quelque sorte bouclée. Le JE de l'anthropologie, en produisant sa science, s'est maintenant saisi comme objet et fait. Il peut dorénavant parler de lui-même en connaissance de cause, scientifiquement, au même titre que tous les faits de nature. Le JE était devant le monde, fondement a-phénoménal de la phénoménalité; comme objet et fait, il n'est pas devant mais dans le monde, où il se découvre comme objet parmi les objets, fait parmi les faits, être naturel parmi les êtres naturels. Le JE n'avait pas de monde à lui; il était sens devant l'asignifiance et tout phénomène était sont phénomène. Il ne pouvait donc sortir de lui-même, pour habiter auprès du monde, en s'oubliant. Maintenant qu'il est objet, fait de nature, il peut se perdre de vue, c'est-à-dire se regarder objectivement.

Dans ce passage du JE à l'objet, l'antique problème du bonheur a été résolu. Ayant délaissé la quête métaphysique de l'Invisible, le JE parle de la science en progrès et veut s'installer dans le monde, en répandant ses propres Lumières et en mesurant toute chose à l'aune de sa critique. Cherchant en lui le fondement et la source vivante du sens et de la raison dans le monde, l'homme s'est saisi comme sujet. Un géant est né (Rabelais). Homme sans Dieu ou dont le Dieu est si loin, si abstraitement loin, qu'il a cessé d'être un Vous, pour devenir un simple concept, il lui appartient désormais de définir pour lui-même la condition intégralement humaine du bonheur. La sagesse, le contentement en accord à un Absolu sont impossibles. Devant le monde, l'homme ne peut s'orienter sur rien de sensé. S'orienter dépend de lui. Ses buts sont ses valeurs, c'est-à-dire les normes de son orientation. Quels buts doit-il se donner pour être humainement heureux?

Or ce problème est résolu par l'homme-objet. L'homme est un être naturel - conditionné - et son bonheur est celui d'un être naturel, dans son cas d'un animal qui possède, à un degré éminent, la faculté de raisonner. Cet animal raisonneur (et lorsqu'il parle systématiquement le langage de sa science : rationnel) a des buts naturels : il a des besoins à satisfaire et ses besoins découlent de sa propre nature. Il a faim et soif, il veut manger et boire; il a froid, il veut se couvrir; il craint pour sa personne, il veut se protéger; il se sent seul, il veut communiquer; son désir le torture, il veut le satisfaire. S'il désire l'impossible, c'est qu'il est fou ou plongé dans le désarroi, qui lui fait perdre ses

---

[1] Apel, K.O. (1987). *L'éthique à l'âge de la science*. Lille : Presses Universitaires de Lille, p. 60 et suiv.

moyens. En tant qu'être naturel, l'homme ne peut donc pas ne pas vouloir manger, boire, se couvrir, se protéger, etc. Il ne peut pas *refuser naturellement sa nature*, à moins d'y être forcé par des circonstances plus fortes que lui.

Or il doit faire en sorte que de telles circonstances ne se produisent pas, n'arrivent plus. En d'autres mots, il doit naturellement s'arranger pour que la nature le serve, car toute circonstance qui le dessert, le force, le contraint, ne peut être qu'une circonstance naturelle, qu'il a, lui, négligée, en voulant réaliser tel ou tel de ses buts. Bref, la nature, c'est-à-dire le seul monde qu'il connaisse, doit être coordonné et orienté selon ses buts. Alors, s'il a soif, il lui suffira d'ouvrir le robinet et de se servir : au robinet seront arnachés un cours d'eau et un système d'aqueducs, coordonnés et orientés par des ingénieurs dans le but de le satisfaire. Il en va ainsi pour tous ses besoins. L'homme naturel veut, dans la nature, que la nature entière le serve. Ce vouloir est lui-même naturel; ce qui le distingue des volitions de l'animal, c'est le degré d'organisation qu'il peut mettre en oeuvre pour se réaliser. Donner au lion les moyens de l'homme et il élèvera des troupeaux de brebis, pour se repaître de leur chair.

Sur le plan de la condition matérielle, la modernité se résume à un seul "fait" : l'expansion agressive de la lutte de l'homme contre la nature[1]. Cette lutte ne connaît pas de discussion, sinon sur le plan des moyens à y mettre en oeuvre. Elle est totale et permanente. Vue par un Dieu, elle serait prométhéenne. Mais parce qu'un Dieu n'existe pas, elle est simplement l'horizon de l'organisation sociale mondiale du travail. Avant qu'elle soit commencée, l'homme connaissait son pouvoir mais ignorait sa puissance : il savait pouvoir asservir son semblable et donc vivre en maître, mais il ignorait pouvoir être le maître et le possesseur de la nature. Sa sphère d'action était la politique; mais la politique cède sa place à l'économie, et la politique moderne est un prolongement de la lutte économique.

Le but de cette lutte est simple, bien que sa mise en oeuvre soit extrêmement complexe : il s'agit de créer, dans la nature, un monde intégralement humain, c'est-à-dire un monde où la nature est, en principe, et de plus en plus en fait, le moyen de l'homme. Ce principe est indiscutable, ou plutôt, il est discutable une fois réalisé dans les faits. Sur ce sujet, la vérité est très simple à dire : la lutte contre la nature devient (est devenue) discutable à partir du moment où elle est (a été) gagnée. Ce moment correspond à la phase des sociétés post-industrielles les plus avancées. Dans ces sociétés, on

---

1 Cf. Weil, E. (1971). *Philosophie politique*. Paris : Vrin. II. La société, nous inspire ici.

commence à s'interroger sur le (bon) sens de ce principe. Une telle interrogation est le fait de gens repus, qui mangent à leur faim et qui ont un temps de loisir, qu'ils peuvent consacrer à penser. Eux - c'est-à-dire : nous -, ils ont gagné cette lutte et ils se demandent maintenant quel sens a leur triomphe. Nous sommes libérés du besoin (en principe) : cette libération nous libère-t-elle? Nous retrouverons ces interrogations à la prochaine section.

Nous n'avons pas ici à expliciter la logique de la lutte contre la nature. Nous devons la prendre simplement comme le "fait" de la modernité, en nous demandant quel sens a ce fait pour la raison moderne. Sur le plan de l'homme naturel, ce fait ne pose aucun problème, il est pleinement significatif, car ce fait est la conséquence de ses buts : c'est lui qui lutte contre la nature, et sa raison-faculté est l'instrument dont il se sert pour transformer la nature en moyen pour son bonheur, c'est-à-dire sa satisfaction naturelle.

La lutte contre la nature a pour sens (signification et orientation) le bonheur de l'homme naturel, qui, grâce à sa raison naturelle, entreprend d'organiser et d'ordonner le monde selon ses besoins. Cette lutte est en progrès et elle est, au même titre que la connaissance, Progrès. Étant orientée par la raison naturelle calculatrice, cette lutte est rationnelle. Elle implique une combinaison complexe de moyens et de buts visant le plus grand succès possible. Elle implique une organisation sociale du travail rationnel et une planification collective de l'activité transformatrice et calculatrice efficace. Cette lutte a une telle ampleur socio-historique, que la très vaste majorité des individus de la société moderne rationnelle et calculatrice ignore son sens exact. L'individu travaille pour travailler, car le travail est la seule valeur moderne indiscutable. Il faut travailler, et tous ceux qui ne travaillent pas profitent à un moindre degré des privilèges fournis par le travailleur collectif. À cet égard, il est remarquable que la possession d'une richesse importante n'entraîne pas une augmentation proportionnelle du loisir : les dirigeants sont eux-mêmes animés par l'éthique du travail.

Le terme de travail n'est pas, comme les anciens le croyaient, le loisir mais la consommation. Or la consommation, qui implique toujours une consumation des objets, forme avec le travail un cycle en croissance, une spirale où le travail et la consommation se dépassent sans cesse vers le sur-travail et la surconsommation. Une telle spirale serait, dans le cadre de la raison classique, une monumentale absurdité[1].

---

1 Cf. par exemple : Aristote, *La Politique*, I, 9, qui condamne la chrematistique mercantile, en l'assimilant à une économie artificielle et déréglée. Il est évident que Aristote n'a pas en vue le bien-être matériel de tous les hommes mais la vie bonne, vraiment vertueuse. C'est au nom de ce principe qu'il lance sa condamnation.

Mais ici elle équivaut à la recherche matérialiste et calculatrice du bonheur par l'homme naturel. Travailler et consommer constituent des formes d'activités profanes dont le terme, sans cesse repris en spirale, se suffit à lui-même. *L'homme sans Dieu est un travailleur consommateur*. Il ne connaît point de repos ni de sabbat. Il tire sa propre consistance non d'un rapport à un Absolu mais de sa propre activité avec et face aux objets. Il ne s'agit pas de manger pour calmer sa faim, il s'agit de manger pour être heureux, et ainsi de suite pour les autres besoins naturels. Le bonheur est un problème pragmatique. La science en progrès ignore ce problème (qui est problème pour le JE) mais elle offre les moyens, les outils de sa solution pragmatique, dans la mesure où le JE utilise les résultants scientifiques de façon efficace, c'est-à-dire pour régler ses besoins naturels.

Résumons. La rationalité scientifique, dédoublée selon les sphères incommensurables de l'objet et du sujet, a donc réponse à tout dans le cadre qui est le sien. Au plan anthropologique, elle établit la primauté de l'homme comme JE, fondement de la connaissance, de la raison et du sens. Elle promeut ainsi un humanisme total et sans compromis, en dépouillant le monde et la réalité du pouvoir métaphysique d'indiquer à l'homme sa propre situation. Elle rompt par le fait même les liens invisibles qui pouvaient l'unir à l'invisible, au suprasensible, au divin, en tant que sens de la condition humaine. L'homme devient le principe de sa propre orientation. Dans un monde mécanisé, soumis à la quantité et au nombre, le JE est le seul être qui possède liberté et dignité. Au plan ontologique, la rationalité scientifique dispose du monde selon son être observable, mesurable, objectif et l'assigne au bénéfice de l'homme. Elle rend possible cette tâche grandiose, la domination de la nature, devenue moyen et médiation de l'activité humaine instrumentale. Grâce à sa science, l'homme ordonne et coordonne les forces naturelles soumises à la mathématisation de l'univers et les fait servir à ses propres besoins.

Ces certitudes, telles que nous venons de les exposer, peuvent maintenant permettre de préciser la conception de l'éducation qui leur est intrinsèquement solidaire. Cette conception domine la modernité éducative. À sa base, on retrouve le dispositif de la rationalité du JE PENSE. En effet, pour l'éducation moderne, l'homme représente un absolu. La liberté est son essence (Rousseau). Respecter cette liberté, la laisser-être en sa dignité et son autonomie, voilà la fin ultime de l'éducation moderne. Cette fin est universelle, elle vaut pour tous les hommes. Elle signifie que l'éducation et l'éducateur doivent considérer l'éduqué comme une personne à part entière, un JE supérieur et différent de tout objet. L'éducation doit traiter l'homme comme une fin en soi et non comme un moyen. Simultanément, l'éducation moderne se veut calculatrice et instru-

mentale. Elle se distingue des éducations antérieures par sa volonté, incarnée dans l'action universelle de l'État, de dominer et de maîtriser les phénomènes éducatifs objectifs, en les orientant selon des buts, des moyens et des programmes calculés. Dans la société moderne, l'éducation est un champ d'action soumis à l'action de l'État. Elle est à ce titre un instrument de la société, de la même façon que le travail, la technique, la science. Elle sert à propager les principes de la modernité et à conditionner les individus selon les besoins sociaux. Elle est l'action consciente que l'homme moderne applique à sa formation pour l'orienter selon les principes et les besoins que lui-même a déterminés par sa rationalité. Explicitons ces principes.

5.3 Le pourquoi éduquer

5.3.1 Remarques préliminaires sur les principes de l'éducation moderne

Lorsqu'on l'envisage sous l'angle de sa rationalité, l'éducation moderne semble, pour paraphraser Kant, comporter un certain nombre d'antinomies. En premier lieu, elle se veut une éducation universelle, s'adressant à tous les hommes sans distinction autre que leur simple appartenance au genre humain et elle se veut simultanément une éducation visant l'épanouissement intégrale de l'individu, considéré comme valeur absolue, "entier unitaire"[1]. En second lieu, elle veut former l'homme, en le comprenant comme un être doué de raison, libre et autonome; simultanément, elle veut le former en connaissance de cause, c'est-à-dire grâce à l'analyse scientifique des conditions et des mécanismes propres à la nature des phénomènes éducatifs. En troisième lieu, elle veut que son action soit le lieu d'expression de la liberté et de l'autonomie naturelles de l'éduqué; simultanément, elle veut que son action soit efficace, calculée. En quatrième lieu, elle reconnaît dans l'initiative individuelle librement exprimée et responsable un droit fondamental et même un devoir; simultanément, elle ne reconnaît qu'à l'État le droit et le devoir légitimes de prescrire et d'instaurer ses fins. Bref, l'éducation moderne veut tout concilier, l'individu et la collectivité, la liberté et l'efficacité, l'autonomie de l'homme et sa situation conditionnée, l'initiative privée et l'activité étatique, la connaissance des faits et la compréhension du sens...

---

1 Rousseau, J.-J. *L'Émile*, op. cit., p. 39

Le fait est qu'il est très facile de perdre de vue ces multiples volontés ou tendances, ou encore de les opposer les unes aux autres, de sorte à créer une synthèse artificielle, fondée exclusivement sur l'une ou l'autre d'entre elles. Pourtant, c'est la coexistence de ces tendances qui fait l'intérêt supérieur de l'éducation moderne. En elles, nous retrouvons toutes les tensions de la modernité, porteuse à la fois des aspirations anthropologiques de l'homme du JE PENSE et des visées de la raison naturelle calculatrice. C'est pourquoi tout effort de compréhension authentique des principes rationnels de l'éducation moderne doit éviter de privilégier l'une de ces certitudes au détriment des autres.

L'éducation moderne semble orientée par deux grands principes directeurs :

1. Elle se veut en principe universelle, tant en esprit qu'en action, c'est-à-dire qu'elle s'impose à elle-même le droit et le devoir d'être l'éducation de tous les hommes sans distinction.

Sur le plan de l'éducation empirique, ce premier principe permet de comprendre deux des phénomènes majeurs de la modernité éducative, à savoir : a) l'extension continue et permanente du progrès éducatif, dont la seule limite actuelle semble d'ordre démographique; b) l'intégration systématique des institutions éducatives dans la sphère politique, juridique et économique de l'État moderne, défini comme instrument de la volonté générale (universelle).

2. Elle se veut en principe rationnelle, c'est-à-dire qu'elle s'impose à elle-même, comme critère pour la décision et l'action (universelle), un certain nombre de mesures susceptibles d'être soumises au calcul, soit complet, soit partiel, (et donc comportant une part plus ou moins grande d'incalculable, mais non de non-calculé).

Sur le plan de l'évolution empirique, ce second principe permet de comprendre deux autres phénomènes majeurs de la modernité éducative, à savoir : a) l'utilisation en principe systématique de la connaissance scientifique lorsque la décision et l'action sont calculables complètement (y compris dans le cas d'une complétude d'ordre statistique). *Les sciences de l'éducation font donc partie intégrante de l'éducation moderne*. Elles interviennent déjà au plan de ses principes de rationalité. Comme partout ailleurs, leur mission est de fournir à l'activité rationnelle universelle les connaissances dont elle a besoin pour s'orienter en "connaissance de cause" (la formule est à prendre à la lettre); b) dans les cas où la décision et l'action ne laissent pas prise au cal-

cul méthodique et complet, et ces cas sont très nombreux, les mesures utilisées répondent alors au critère rationnel de l'intérêt général (universel). *Là où la science ne se prononce pas, c'est l'intérêt commun qui doit se prononcer.* Cet intérêt est déterminé par la règle du consensus, soit général, soit partiel. Concrètement, un gouvernement, dirigeant ou appelé à diriger l'État-nation, propose aux citoyens un projet éducatif, que ceux-ci acceptent ou refusent. Ou encore, un organisme de l'État requiert la collaboration de citoyens éclairés sur les questions éducatives.

Les deux grands principes, universalité et rationalité, sont, comme tout principe d'ailleurs, essentiellement formels. Ils ne décrivent pas la réalité éducative : ils disent ce qu'elle devrait être idéalement. La distinction est importante, car elle permet de supprimer un certain nombre de malentendus. En effet, les désaccords entre réalité et principes ne sont jamais des motifs suffisants pour rejeter des principes formels. Si tel était le cas, alors il faudrait instantanément rejeter le principe de la liberté ou celui de l'égalité naturelle des hommes, car les faits ont montré, montrent et montreront que les hommes sont rarement libres et presque jamais égaux. *C'est au nom d'un principe qu'on peut et doit rejeter un autre principe.*

L'éducation moderne a dû se développer dans une histoire et dans des communautés (européennes) qui n'étaient pas en fait rationnelles et universelles. De tout temps, l'éducation a été soumise à des intérêts particuliers. En s'affirmant en principe rationnelle et universelle, l'éducation moderne s'est heurtée et continue de se heurter à de tels intérêts. C'est pourquoi il est toujours possible et même facile de montrer, chiffres en mains et preuves à l'appui, que cette éducation n'est pas en fait ce qu'elle prétend être en principe. Les faits montrent que l'éducation moderne n'a jamais été universelle et rationnelle, qu'elle ne l'est pas davantage aujourd'hui. Est-ce une raison pour rejeter ses principes? Mais la question est alors : par quoi allons-nous les remplacer? Par une éducation sans principe, irrationnelle, liée à des intérêts particuliers? Qui veut d'une telle éducation?

Éducation de tous les hommes, éducation éclairée par les lumières de la raison et de la connaissance en progrès, l'éducation moderne est, sur le plan de ses principes, l'idéal *formel* indépassable de la raison éducative. Elle mérite le plus haut respect, car en elle et par elle l'homme a entrepris de se former lui-même intégralement et ce, en s'orientant sur des principes intérieurs exclusivement humains et profanes.

Parce que nous sommes, en action et en pensée, conditionnés par une entreprise énorme et complexe commencée il y a à peine quelques siècles, il nous est

extrêmement difficile d'en saisir l'improbabilité initiale. Parce que nous vivons constamment dans le *réalisé*, nous perdons de vue le processus de *réalisation*. Nous perdons de vue que l'universalité et la rationalité de l'éducation moderne furent d'abord les catégories d'une pensée radicalement utopique, en lutte ouverte contre le tout de l'histoire antérieure et ayant contre elle les faits sociaux établis.

Quelques siècles plus tard, enfoncés jusqu'au cou dans le réalisé, il nous est facile de montrer que l'éducation moderne n'a pas réussi à tout concilier, qu'elle est même traversée ou animée par des contradictions déchirantes entre la liberté et l'égalité, l'individuel et le collectif, l'autonomie et le conditionnement. Éducation intégralement humaine au service de l'homme, afin qu'il sorte de sa minorité et ose penser et vivre par lui-même, elle semble aujourd'hui se vider de sa substance émancipatrice, et n'être plus qu'un problème (énorme!) de gestion et de planification des systèmes et des appareils scolaires.

Le fait est que nous ne pouvons plus revenir en arrière : nous ne pouvons plus rationnellement vouloir une éducation qui serait opposée aux principes de l'éducation moderne. Là est tout le problème. Nous sommes les héritiers directs de l'universalité et de la rationalité, mais ces principes nous semblent désormais à la fois indépassables et pourtant contestables.

Efforçons-nous maintenant de comprendre comment ces principes sont systématiquement solidaires des certitudes anthropologiques et ontologiques exposées précédemment. Quant à leur contestation, nous l'envisagerons dans le cadre de l'exposition de la rationalité critique, à la prochaine section.

5.3.2 Le sujet et l'objet en éducation

L'éducation moderne, dès qu'elle entreprend de parler scientifiquement de l'éduqué, au moyen des sciences de l'éducation, le décrit et l'explique comme un fait naturel, soumis aux principes de l'investigation scientifique. La science a par définition affaire au conditionné. Elle exclue donc de son champ d'investigation tout ce qui, par principe, peut être inconditionné. Elle exclue donc la liberté, la dignité, la personne en tant qu'autonomie, etc. Par exemple, elle ne s'intéresse pas à la *dignité humaine*, car la dignité humaine n'est pas un fait conditionné. L'homme n'a pas une dignité pour telle ou telle cause objective. Il est digne parce qu'il est homme : son être ne cause pas sa dignité, il est sa dignité. On peut analyser scientifiquement l'être humain autant qu'on

veut, jamais on ne rencontrera un fait digne ou une dignité comme fait[1]. L'exemple s'applique aussi bien à la liberté. Par principe, décrire et expliquer scientifiquement le comportement, c'est rejeter la liberté comme principe descriptif et explicatif. Une cause libre n'est pas une cause[2]. L'homme n'est pas libre d'apprendre, par exemple. Son apprentissage est conditionné par des lois.

Appliqué au *pourquoi éduquer*, cela signifie que la connaissance scientifique n'a rien à déclarer au sujet des fins de l'éducation : le *pourquoi*, en tant qu'il exige une réponse en termes de finalité, n'a pas ici sa place[3]. Il est évacué, au profit de l'analyse des conditions objectives qui font que l'éducation est ce qu'elle est. Les conditions sont multiples et toutes les sciences de l'éducation participent à leur analyse. Cependant, elles sont réglées par un seul et même principe : l'homme est un être naturel dont la condition est telle qu'il doit s'imposer à lui-même sa propre condition humaine.

En effet, l'homme est le seul être naturel dont la nature lui prescrit l'obligation de se former lui-même. C'est-à-dire que sa nature - conditionnée - est telle qu'il dépend en partie de sa propre action pour son propre conditionnement. On peut donc définir scientifiquement l'homme comme cet être naturel dont la condition consiste à se conditionner lui-même, et ce à un degré inconnu chez les autres espèces. Cet autoconditionnement ne renvoie pas à une liberté inconditionnée, il renvoie, par principe, à une condition antérieure. Au plan anthropologique, cette condition antérieure est celle donnée par la situation de l'espèce humaine dans son milieu de vie naturelle. L'homme est un animal d'une espèce spécifique. En tant qu'animal, ses comportements sont conditionnés par les lois de la nature physique, biochimique, biologique. Mais en tant qu'animal spécifique, certains de ses comportements dépendent de sa propre action, elle-même conditionnée par ses facultés spécifiques, en interaction avec son milieu de vie.

Nous n'avons pas ici à nous livrer à une description minutieuse du conditionnement humain. Le principe nous suffit, dans la mesure où toute analyse scientifique des faits humains le présuppose. Ce principe stipule simplement que l'analyse scienti-

---

1 Bien sûr, l'idée que l'être humain se fait de sa dignité ou les comportements qu'il considère comme dignes ou indignes peuvent être étudiés à titre de faits par la science.

2 Une "cause libre" est une contradiction dans les termes.

3 Rappelons encore une fois que rien n'interdit aux hommes de science de s'intéresser aux fins éducatives : mais en ce cas, ils s'y intéressent à titre privé : cf. par exemple, les ouvrages que J. Piaget consacre aux questions concernant la pédagogie, l'éducation, envisagée comme activités finalisées. Ils nous montrent, si besoin est, toute la distance qui sépare la perspective scientifique des opinions professées par le célèbre psychologue en matière d'éducation.

fique doit éviter à tout prix d'introduire, dans le cadre de l'observation et de l'explication des faits humains, des entités inobservables (la volonté, la liberté, la conscience, etc.) à titre de causes premières, cachées, "métaphysiques", substantielles. L'homme n'est pas une substance, fût-elle pensante. Il se définit par l'ensemble des actions et des interactions conditionnant la totalité de ses comportements. Ces actions et interactions sont multiples. Elles résultent du milieu physique environnant, de la biologie humaine, etc. Leur étude doit partir du principe qu'elles sont régies par des lois, des mécanismes, des régularités causales de natures diverses. Grosso modo elles se divisent en deux grand groupes : les actions exercées par le milieu naturel, y compris les actions résultant de la constitution biologique de l'homme, et les actions exercées par l'homme lui-même, qui sont finalement des réponses comportementales aux actions du milieu naturel. Parmi ces réponses comportementales certaines sont innées, héréditaires, préconditionnées, alors que d'autres sont acquises, conditionnées, apprises. Elles laissent donc intervenir un auto-conditionnement de l'espèce humaine. L'espèce a été *formée* au cours d'une évolution biologique mais à partir d'un certain "moment", cette évolution biologique a donné lieu à une *formation* de l'espèce par elle-même.

Cet auto-conditionnement s'appelle la culture, c'est-à-dire la totalité des comportements acquis par l'espèce humaine. Ces comportements, parce qu'ils sont acquis, doivent être transmis. Les sciences de l'éducation se divisent donc en deux grands groupes : les sciences qui étudient les mécanismes naturels de l'apprentissage et les sciences qui étudient les mécanismes culturels de la transmission de l'appris acquis. Dans les deux cas, le problème est le même, il s'agit de décrire et d'expliquer des phénomènes conditionnés, de découvrir des causes et de formuler des lois. Ce qui distingue ces deux groupes de sciences, c'est le degré de complexité de leur domaine respectif. En effet, les mécanismes naturels, parce qu'ils sont par définition soustraits à l'action humaine, sont invariables. Il n'en va pas de même pour les mécanismes culturels, qui, eux, varient en s'exerçant. Par le fait même l'analyse des causes est rendue plus complexe[1].

Ainsi, pour les sciences de l'éducation, et dans la mesure où elles s'en tiennent à l'étude objective des faits éducatifs, la question du *pourquoi éduquer* n'entre pas en ligne de compte. L'homme et son éducation sont des faits pour la science, des faits à décrire et à expliquer dans leur complexité objective, et là s'arrête la mission de la

---

1 Entre autres parce que la connaissance de ces mécanismes devient un nouveau facteur, qui entre dans leur modification. La connaissance scientifique de la culture introduit une transformation de la culture.

science. Si on exige d'elle autre chose, on la nie en sa positivité. On introduit en elle des exigences qu'elle ne peut satisfaire. La science en progrès peut éventuellement répondre à toutes les questions empiriques, mais elle ne peut ni ne doit se prononcer sur des entités inobservables en principe.

Cependant, et cette restriction est décisive, l'homme en train d'éduquer ne peut pas se limiter au fait qu'il est pourtant lui-même, lorsqu'il se considère scientifiquement. L'éducateur ne parle pas des éduqués et de lui-même comme une collection de faits à décrire et à expliquer. L'éducateur ne veut pas décrire et expliquer des faits, il veut comprendre le sens de sa propre activité. Bref, il veut s'orienter, être orienté dans son activité vivante auprès des hommes à former, à élever. En tant qu'éducateur, il lui est certes utile de connaître les causes de son activité, mais il lui est nécessaire de comprendre les raisons qui le font agir. Or, agir en éducation, c'est tendre vers une fin déterminée. Pour comprendre l'éducation moderne, le point de vue des sciences de l'éducation est absolument nécessaire mais radicalement insuffisant. Il doit être complété par le point de vue des éducateurs.

L'éducateur veut former l'homme; c'est pourquoi il ne se satisfait pas de la description d'un fait, aussi complète et exacte soit-elle. L'éducation moderne, lorsqu'elle parle d'elle-même "sérieusement", utilise le langage de sa science : elle identifie des facteurs et des variables, elle recherche des causes et des mécanismes, etc. Pour la science, l'éducateur doit être formé à l'information scientifique, il doit être formé par les sciences de l'éducation en progrès. Le fait est que le point de vue de l'éducateur est rarement pris en compte par les chercheurs en sciences de l'éducation. Il constitue habituellement une variable, un paramètre pour les sciences qui s'occupent des mécanismes de la transmission culturelle.

On retrouve pourtant chez tous les éducateurs une certitude commune : la meilleure information scientifique du monde ne fait pas nécessairement un bon éducateur. Certes, l'éducateur moderne croit, *comme tout le monde*, en la supériorité absolue de la science lorsqu'il s'agit de décrire et d'expliquer le réel. Mais il ne croit pas que cette supériorité puisse lui conférer ses véritables moyens de pédagogue, pour la simple raison que sa tâche ne consiste pas à décrire et à expliquer le réel, mais à former, en contact humain avec eux, des hommes.

Est-ce à dire que les qualités du bon pédagogue sont indéfinissables scientifiquement? Non, mais la définition scientifique du bon pédagogue n'est pas le bon pédagogue. Le bon pédagogue peut utiliser divers moyens scientifiquement éprouvés,

mais il est lui-même autre chose qu'un moyen. *Il est une personne et son point de vue sur et dans l'éducation est le point de vue d'une personne.* En tant que personne, il est sa propre fin, et c'est donc cette fin qui est le moyen de la bonne pédagogie. La formule semble paradoxale, mais elle dit simplement cette banalité archi usée : le bon pédagogue est celui qui implique toute sa personne dans son travail et son art. Il est présent en personne avec les éduqués. Il n'est pas seulement un discours, il est quelqu'un qui parle et qui parle en personne, en tant "qu'entier unitaire", irréductible à une collection de faits. Le point de vue de l'éducateur a donc une importance considérable, précisément parce qu'il n'est pas scientifique et ne veut pas l'être. Son point de vue est aussi nécessaire à la compréhension de l'éducation que le point de vue de la science, qui, elle, connaît l'éducation mais n'éduque pas, c'est-à-dire n'est jamais présente en personne auprès des éduqués.

C'est donc pour l'éducateur que le *pourquoi éduquer* a du sens, fait sens. En tant que personne, il peut fort bien ignorer les causes exactes des faits éducatifs, mais il doit comprendre les fins, c'est-à-dire les raisons de sa propre activité. Un éducateur sans information scientifique serait sans doute peu recommandable, mais un éducateur qui ne comprendrait pas le sens de son activité serait un danger public pour l'éducation. L'éducateur doit comprendre qu'il forme des personnes. Or ces personnes sont les fins de son activité; en leur présence, la distinction instrumentale des moyens et des buts devient insensée, car la personne est une fin en soi. Elle n'est pas le but ou le terme de la formation, car sa qualité de personne est donnée absolument : la personne est un absolu. Elle est l'être de l'être humain en sa dignité incalculable.

La raison éducative moderne explique rationnellement la réalité éducative et la comprend raisonnablement comme réalité dont la fin est l'homme. Il s'agit là d'une certitude tellement évidente *que nous ne la voyons plus.* En effet, nous utilisons constamment les sciences de l'éducation pour décrire et expliquer les faits éducatifs, alors que nous cessons de les utiliser pour éduquer, dans la mesure même où ceux que nous éduquons ne sont pas, pour nous, des faits mais des êtres humains. Nous voulons que notre science nous informe, mais nous ne voulons pas qu'elle nous forme ou serve à former notre semblable. Il ne s'agit pas ici d'une contradiction mais des certitudes qui nous orientent.

On pourrait résumer ce qui précède, en disant simplement que l'éducation moderne dispose de deux discours pour se comprendre. Elle dispose de la science en progrès pour se connaître objectivement et elle dispose du sens que le JE s'attribue à lui-

même et à sa formation. Or le JE ne se forme pas, si par former on entend transformer quelque chose en quelque chose d'autre. L'homme est JE, source du sens dans le monde, et il l'est absolument et en soi. Sa qualité de JE ne dépend pas des progrès réalisés par l'individu empirique, pas plus que la dignité de sa personne ne dépend des traits empiriques de sa personnalité. Même le criminel est une personne et doit être traité en tant que telle.

Dans le langage physicaliste de la science, la personne est indéfinissable et inobservable. Elle n'est pas un phénomène connaissable par quelque moyen. Elle est ce qui nous interdit de traiter l'*être* de l'être humain comme un fait ou un moyen. Elle représente la limite raisonnable de la rationalité calculatrice instrumentale. Cette rationalité devient araisonnable ou déraisonnable, dans la mesure où elle oublie la personne.

5.3.3 La fin ultime de l'éducation moderne

Les sciences de l'éducation n'ont rien à nous dire sur la fin de l'éducation, car leur domaine ignore, par principe, le problème de la fin. C'est pourquoi on retrouve en éducation divers discours sans aucune valeur scientifique, mais destinés à clarifier ce problème. La philosophie est l'un de ces discours. Si elle a un avantage quelconque, c'est de savoir qu'elle n'est pas scientifique. La plupart des autres discours cherchent à se coiffer du titre de science, ignorant que ce titre, s'il était exact, supprimerait leur prétention à déterminer les fins éducatives.

La fin dernière de l'éducation est la personne et son épanouissement personnel. Cette fin pose la personne comme sa propre fin. Elle est admissible et compréhensible parce que le JE moderne est source du sens dans un monde asignifiant. Il n'y a rien de plus important que la personne humaine, car il n'y a rien au-dessus d'elle : elle ne peut même pas être le divin moyen d'un Dieu pour réaliser un plan divin. Dieu n'existe plus.

Répétons-le, la personne n'est pas un fait, encore moins un potentiel à développer, formule absurde qui confond la vie du JE avec l'exploitation des ressources terrestres. Elle est une entité idéelle ou spirituelle. Son épanouissement est d'ordre spirituel. Un individu peut tout posséder ce qui se mesure, sans avoir (ou plutôt : sans être) une vie personnelle. Elle se reconnaît à sa dignité, c'est-à-dire qu'elle ne se traite jamais elle-même comme moyen. Elle est libre et autonome : il dépend d'elle d'être ce qu'elle est et ce qu'elle est se suffit (par exemple, il serait ridicule de vouloir ajouter à une

personne quelque chose qui ferait d'elle une plus personne). Être libre et autonome est le bonheur de la personne. L'éducation veut donc le bien de la personne : elle veut qu'elle soit heureuse, c'est-à-dire libre et autonome.

Une telle fin est raisonnable en soi. Elle est la fin que la raison intégralement humaine se donne universellement en éducation. L'éducation moderne veut le bonheur de l'homme, son épanouissement libre et autonome. Ce bonheur est le bonheur de tous les hommes sans distinctions, dans la mesure où il serait déraisonnable de traiter certains hommes comme les moyens du bonheur de certains autres.

Rappelons encore une fois que cette fin est un principe. Il est donc facile de montrer rationnellement qu'un tel principe ne correspond ni toujours ni nécessairement aux faits. Mais rappelons également qu'il est raisonnablement impossible de nier ce principe en tant que principe. En effet, sa négation reviendrait à traiter, en principe, l'homme comme un fait et un moyen. Un tel traitement, élevé au rang de principe, serait la barbarie. Reconnaître à autrui la qualité de personne, lui reconnaître la liberté et l'autonomie, c'est le respecter en tant qu'humain. Autrui n'est pas ma chose. Autrui n'est pas le moyen du plan directeur programmé par le ministère de l'éducation national. Autrui n'est pas le fait que je dois calculer, pour justifier ma compétence professorale. Autrui n'est pas le moyen de l'État, pour affermir l'économie. Autrui n'est pas le problème quantifiable soulevé par le syndicat enseignant. Autrui, en sa personne même, est une fin en soi. Il est la fin de l'éducation, pour l'éducateur raisonnable.

De la fin ultime de l'éducation, il est impossible de déduire des buts, traduisibles en objectifs opératoires, dont l'atteinte serait vérifiable empiriquement. Cette fin ultime est incommensurable avec tout but particulier. Les buts de l'éducation sont multiples et opèrent à divers plans. Il sont rationnels et universels en principe[1]. Dans l'éducation moderne, ils relèvent de l'État, du moins en ce qui concerne leur formulation générale. Ces buts, quels qu'ils soient, doivent tendre à réaliser la fin ultime de l'éducation, et ils y tendent en ne s'y opposant pas. Il appartient aux personnes de comprendre qu'un but peut s'opposer à la fin, et ce parce qu'elles sont cette fin.

---

1 Un but particulier a la forme de l'universalité dans la mesure où la situation qui le justifie est universalisable. Bien sûr, il est difficile de savoir si tout éducateur, placé dans ma situation, agirait comme moi. Mais je dois agir, en principe, en gardant à l'esprit cette règle raisonnable et rationnelle. Dans le cas contraire, j'agis selon mon intérêt particulier ou pour l'intérêt particulier de l'éduqué, ce qui revient au même. En éducation, nous devons agir sur des individus empiriques, en ayant pour fin l'épanouissement de la personne, et donc de toute personne.

Ceci dit, bien des buts sont valables, dans la mesure où ils sont calculables et universalisables. Ils dépendent du contexte particulier de l'éducation nationale, des besoins sociaux et économiques, etc. Ils impliquent des choix entre des alternatives, entre des scénarios de développement. Disons simplement que dans la société moderne, les buts de l'éducation dépendent étroitement du développement de la lutte contre la nature et donc de la forme de l'organisation sociale du travail. Leur discussion nous entraînerait hors de notre sujet.

Il suffit de bien marquer toute la distance qui sépare buts et fin de l'éducation. La distinction entre eux et elle est souvent mal, voire très mal comprise. La fin de l'éducation n'est pas un but que l'on poursuit, au moyen de la pensée calculatrice et de l'action rationnelle instrumentale, car, si tel était le cas, ce but serait susceptible de révision. Or on ne peut pas vouloir autre chose, au plan du principe, que l'épanouissement de la personne. Voudrait-on le dépérissement de la personne? Son aliénation? Sa perte? Dans l'éducation moderne, l'homme ne peut pas vouloir raisonnablement son malheur.

Les buts sont multiples; la fin, une. Les buts peuvent être rationnels sans être raisonnables, mais non la fin. Les buts sont changeants et soumis à discussion; la fin est absolue. La fin de l'éducation n'est pas une "valeur", susceptible d'être révisée ou remplacée par une autre "valeur". La fin ultime de l'éducation moderne n'est pas dictée par et pour des raisons quelconques. Elle découle rationnellement et raisonnablement de la compréhension que l'homme moderne a de lui-même comme JE PENSE. Source du sens dans le monde asignifiant des faits et des objets, l'homme est le seul absolu. Au fondement de tous les buts particuliers et multiples qu'il poursuit sans relâche, il y a la fin qu'il est lui-même. Rêver d'une autre fin, c'est rêver de violence.

5.4 Le comment éduquer

Pour former l'homme, il n'y a pas trente-six moyens : il faut agir sur lui de telle sorte à modifier son comportement selon le but prescrit. En effet, la science de la nature, des phénomènes liés par des relations de causalité, nous apprend que l'homme, en tant qu'être naturel, est conditionné au même titre que tout être naturel. En d'autres mots, *ce que l'homme est se ramène à des faits observables, dont on suppose en principe qu'ils se règlent sur les lois de la nature*. C'est pourquoi l'étude scientifique de l'être

humain est nécessaire. Elle seule explique les conditions et les facteurs qui interviennent dans la formation de l'être humain; elle met en évidence les lois qui président à la genèse biologique de l'homme, à ses comportements moteurs et psychologiques, etc. Bref, la science nous fournit la connaissance exacte du phénomène humain en ses divers aspects. Elle nie l'existence de qualités occultes (la Volonté, la Liberté, la Conscience, etc.) et s'emploie à l'étude des mécanismes empiriques qui interviennent chez l'homme. Sa tâche consiste à découvrir les lois du comportement humain, à les expliquer et à les décrire avec le plus d'exactitude possible, selon les règles scientifiques en vigueur.

Cependant cette tâche est complexe, dans la mesure où les mécanismes qui interviennent dans le conditionnement humain relèvent de domaines d'investigations de nature diverse. Bien qu'il soit un fait naturel au même titre que le serpent ou la puce, l'homme est plus complexe qu'eux, ne serait-ce qu'au plan de son organisme biologique. Par conséquent son étude exige une spécialisation scientifique, une subdivision de la science en domaines particuliers. Au surplus, l'homme possède certaines caractéristiques propres, dont l'étude réclame également une spécialisation scientifique.

Physique, chimie, biologie s'appliquent à l'homme. Ces sciences, à mesure qu'elles se développent, fournissent diverses informations sur l'organisme humain. Par exemple, la psycho-neurologie, discipline actuellement en plein essor, tente d'établir les bases neurologiques du fonctionnement de la pensée humaine. On conçoit sans peine les services qu'une telle science pourrait rendre à l'éducation, entre autres au plan des lois de l'apprentissage et de leur liaison avec le système nerveux central. Soulignons également que la biologique, en particulier la génétique, est en train de modifier à peu près complètement la connaissance des vivants et donc de l'homme[1].

Cependant il n'existe pas une telle chose que la Science de l'éducation. Il existe par contre des sciences dont le domaine touche (directement ou non) à l'un ou l'autre aspect du phénomène éducatif. Lorsque l'une ou l'autre de ces sciences développe une recherche spécialisée sur l'un ou l'autre de ces aspects, alors on peut parler d'une science de l'éducation. Il y a donc autant de sciences de l'éducation qu'il y a de recherches spécialisées sur l'éducation. Bref, les sciences d l'éducation sont des champs spécialisés de recherche à l'intérieur de domaines scientifiques plus larges. En principe, l'ensemble des sciences développées par l'homme peuvent s'appliquer à

---

1 À cet égard, on peut parler d'une véritable contestation des psychologies de l'apprentissage par la biologie. En particulier, notons au passage que la psychologie de J. Piaget, base actuelle de la pédagogie de l'enfant, est en contradiction avec les résultats actuels de la génétique. Sur ce sujet, *Le débat Piaget-Chomsky* (1982). Colloque de Royaumont. Paris : Gallimard.

l'éducation, en se spécialisant. Les sciences de l'éducation jouent dans l'éducation moderne un rôle fondamental : elles constituent l'unique réservoir de certitudes éprouvées au sujet des facteurs et des mécanismes qui interviennent dans le conditionnement humain.

Au plan scientifique, on peut définir l'éducation comme l'ensemble des mécanismes par lesquels l'homme se forme en sa condition. L'analyse scientifique de l'être humain, qui se présente concrètement comme une multitude de recherches spécialisées, fournit à l'éducation un stock de connaissances (plus ou moins) exactes sur les divers processus qui concourent à la formation naturelle, individuelle et sociale de l'homme. En principe, cette analyse ne connaît pas de limites autres que celles que lui impose sa propre méthode. En fait, l'analyse scientifique de l'être humain est constamment confrontée à une foule d'obstacles extra-scientifiques, qui limitent son application et son extension. Parmi ces obstacles, on retrouve en premier lieu les normes qui orientent la compréhension et la situation du JE PENSE, en tant qu'entité a-phénoménale. L'homme veut se connaître scientifiquement mais il refuse de se traiter lui-même comme un matériau et un simple moyen de connaissance. Il refuse qu'on le traite comme le serpent ou la puce : il veut se connaître comme il les connaît, c'est-à-dire scientifiquement, mais en même temps il cherche à limiter la recherche scientifique à son sujet, en lui imposant des normes morales et juridiques qui l'empêchent de le réduire au rang de moyen, d'animal de laboratoire, de matériau d'expérience ou de variable. Les sciences de l'éducation sont donc constamment confrontées à des limites qui freinent leur plein développement et qu'elles s'emploient à contourner à l'aide de procédés méthodologiques coûteux et compliqués. Par exemple, elles ne peuvent pas étudier un groupe d'individus humains comme elles étudieraient une tribu de macaques.

Mais outre ces obstacles émanant de la sphère du JE PENSE, les sciences de l'éducation sont également confrontées à des limites qui tiennent à la complexité de leur objet. En effet, les mécanismes qui interviennent dans la formation de l'être humain, s'ils sont en principe réductibles par l'analyse scientifique, opèrent en fait simultanément. Leur interaction constitue un tout complexe, où s'entremêlent constamment divers plans d'analyse, diverses dimensions et composantes, divers facteurs, dont la combinaison produit des relations et des effets méthodologiquement incontrôlables. Les sciences de l'éducation doivent se spécialiser, afin de progresser avec rigueur et exactitude. Cependant il résulte de cette spécialisation une inévitable fragmentation de la réalité, ou plutôt de sa représentation scientifique. Les chercheurs spécialisés en éducation connaissent rigoureusement leur propre domaine. Cependant ils ne peuvent pas tenir

compte de toutes les relations causales qui interviennent en dehors de leur domaine spécialisé et qui peuvent agir sur lui d'une façon ou d'une autre. En ce sens, les sciences de l'éducation fournissent et ne peuvent fournir que des informations partielles, dont la coordination ne relève d'aucune science en particulier.

Ce fait n'intéresse pas les chercheurs, bien qu'il puisse intéresser les individus qui font de la recherche. Il intéresse néanmoins les responsables de l'éducation, qui souhaitent utiliser les informations scientifiques disponibles pour orienter leurs décisions et leurs actions. C'est pourquoi les sciences de l'éducation développent, aux limites de leurs domaines respectifs, des savoirs et des discours rationnels destinés à vulgariser et à interpréter les résultats spécialisés de la recherche scientifique. Au champ restreint de la recherche scientifique vient donc se superposer un champ plus large, au sein duquel les informations scientifiques sont vulgarisées et discutées dans la perspective de leur utilisation. Concrètement, les chercheurs en éducation sont constamment appelés à sortir de leurs domaines spécialisés, afin de se prononcer sur telle ou telle réforme, tel ou tel projet. Les hommes de science transgressent ainsi les limites de leur discipline mais ils le font pour le bien commun.

Les sciences de l'éducation répondent au *comment éduquer* en décrivant et en expliquant les divers facteurs et mécanismes qui interviennent dans la formation de l'être humain. Elles développent des théories falsifiables qui constituent un stock de connaissances scientifiques disponibles et utilisables par les responsables de l'éducation. Essentiellement ces théories montrent que la formation de l'être humain est conditionnée par certains phénomènes, dont on peut en principe décrire le mécanisme, sous la restriction des limites indiquées précédemment. L'information scientifique disponible peut être convertie en action instrumentale, c'est-à-dire en action dont le complexe de moyens-fins répond à la teneur de l'information scientifique disponible. On peut appeler *instruction* une telle action. Elle correspond à un programme rationnel d'actes combinés en vue d'obtenir un effet prévisible et calculé selon l'information scientifique disponible. L'instruction vise essentiellement à conditionner l'être humain, en intervenant dans le déroulement des mécanismes qui président à sa formation. L'instruction est donc une action rationnelle orientée par un but. Un tel but, quel qu'il soit, ne peut cependant pas être déterminé par les sciences de l'éducation, dans la mesure où tout but éducatif implique un *pourquoi éduquer*. Les sciences de l'éducation peuvent indiquer les moyens instrumentaux pour parvenir à une fin quelconque, elles peuvent informer sur la possibilité ou l'impossibilité technique d'atteindre un but quelconque - mais elles ne peuvent pas imposer une fin à l'éducation. L'action instrumentale, l'instruction comme technique de

conditionnement ne s'intéresse pas au *pourquoi éduquer* mais au *comment instruire* : le *pourquoi* est en dehors de sa sphère de compétence. C'est pourquoi les sciences de l'éducation sont indifférentes au contexte de leur utilisation : les informations qu'elles fournissent sont comme un marteau, qui peut servir à planter les clous ou à cogner sur la tête de notre semblable.

L'instruction est l'action que l'homme s'applique à lui-même en tant qu'être conditionné et pour se conditionner. À ce titre, elle est nécessaire, car elle permet d'agir en connaissance de cause et directement sur les mécanismes qui font de nous ce que nous sommes. Cependant elle est insuffisante puisqu'elle laisse constamment en suspend le problème essentiel de son utilisation. Nos sciences nous apprennent que l'homme est un être conditionné; mais cette connaissance pose le problème de son utilisation : nous avons produit un instrument, le plus puissant des instruments, qu'allons-nous faire de lui? Répétons-le, cette question n'intéresse pas les hommes de science, sinon à titre privé. L'homme de science a mis au point des mécanismes capables de provoquer une explosion nucléaire - cette explosion doit-elle avoir lieu? Doit-on faire exploser une bombe nucléaire? Toute la science du monde est incapable de répondre à cette question, bien qu'elle puisse nous alerter sur les conséquences pratiques et catastrophiques d'un tel événement. La science est la seule structure de compréhension dont nous disposons pour connaître le monde tel qu'il est mais cette structure ne nous oriente pas en tant que JE PENSE. Nous devons trouver en nous-mêmes les principes de notre propre orientation. Dans un monde dissout en faits, nous sommes le seul "fait" qui doit s'interroger sur ce qu'il veut faire de lui et de tous les autres faits.

Dans la société moderne, l'instruction se veut universelle et rationnelle, conformément aux principes énoncés précédemment. Action instrumentale, elle s'applique à tous les individus sans distinction et selon des buts calculés et déterminés par la règle du consensus. L'instruction est la condition que la société applique à tous les individus afin de les conditionner. Au plan social, elle se confond avec le système d'instruction planifié et programmé. Un système d'instruction moderne est un système d'actions rationnelles appliquées uniformément à tous les individus dans le but de les instruire, c'est-à-dire de les conditionner. Un tel système se fonde en principe sur le savoir scientifique techniquement disponible. En fait, sa complexité est telle que le savoir scientifique ne suffit pas à la tâche. C'est pourquoi le système d'instruction a besoin, dans son action planifiée, de savoirs non-scientifiques, tels : les "sciences" de l'administration, les "sciences" de l'évaluation, etc., dont le but consiste à établir des procédés systématiques applicables à des situations à peu près uniformes.

De plus, le système d'instruction a besoin, pour mener à bien les actions qu'il entreprend, d'agents qui adhèrent à ses principes et à ses buts, et qui s'appliquent à les réaliser effectivement. Cette adhésion est idéalement subjective, c'est-à-dire que les agents éducatifs modernes sont subjectivement d'accord avec les principes et les buts que poursuit l'éducation moderne. En pratique, la chose est plus complexe. Il arrive souvent que les agents éducatifs divergent d'opinion quant à tel ou tel but particulier ou quant à tel ou tel moyen. Par exemple, tous les agents éducatifs sont en principe d'accord avec l'universalité (la démocratisation) de l'instruction mais ils peuvent diverger d'opinion au sujet d'un groupe d'individus particuliers et concernant la façon de les instruire. C'est pourquoi le système d'instruction édicte des règles et des normes qui imposent une adhésion objective à ses agents.

L'instruction de tous, qui est le but que poursuit sans relâche le système d'instruction moderne, montre sa rationalité et son universalité à travers les politiques éducatives, elles-mêmes légitimées par des lois. Les politiques éducatives expriment l'action rationnelle et universelle de l'État moderne en éducation. Leur fin ultime, qui transcende tout but particulier, est le bonheur de tous les hommes et de l'homme en tant que personne. Mais cette fin est formelle; il appartient à l'État de la remplir d'un contenu, en l'articulant à des buts particuliers, pourvu que ces buts ne soient pas en contradiction avec elle. Pour ce faire, l'État calcule les buts de l'instruction en se basant sur les besoins de l'individu et de la société (de l'individu dans la société). Au plan instrumental, l'instruction vise pour l'essentiel à conditionner l'individu de façon à ce qu'il puisse s'intégrer aux conditions de la société dans laquelle il vit. Le système d'instruction doit instruire les individus afin qu'ils soient conditionnés à vivre dans la société qui est la leur. Cependant la société moderne évolue constamment, elle est en Progrès. L'une des tâches de l'État est d'interpréter cette évolution, en essayant d'y adapter l'instruction. Entre autres, l'État doit instruire les individus pour les adapter à cette réalité. De temps à autre, l'État convoque en session de discussion des "gens qui réfléchissent" (des économistes, des universitaires, etc.) à ces problèmes, afin de s'inspirer de leurs avis plus ou moins éclairés, plus ou moins compétents.

Cette tâche n'est pas facile, loin de là, car l'État doit tenir compte des opinions souvent contradictoires des individus, sans parler de leur liberté et de leur autonomie, dont ils ont tendance à abuser. Dans la société moderne, chacun croit de son pouvoir de se prononcer sur les destinées de l'éducation : l'homme d'affaires, le syndicaliste, le père et la mère de famille, l'éditorialiste, bref tout un chacun possède une certitude sur l'éducation. L'État moderne ne peut pas ne pas les écouter; cependant, il

s'entoure d'une armée de fonctionnaires, dont l'une des tâches essentielles et souvent décriées consiste à user les initiatives privées. En effet, lorsqu'il s'agit d'éducation, les illuminés ne manquent pas : certains parlent d'abolir l'école, d'autres voudraient la voir servir uniquement leurs intérêts particuliers (tous les élèves devraient apprendre le catéchisme; tous les élèves devraient connaître le matérialisme historique). Dans une société où chacun a droit à son opinion, l'État doit être un peu dur d'oreille.

Pour l'État, l'instruction est un instrument au service de l'intérêt général, lequel se confond, au plan politique, avec l'intérêt exprimé par la majorité des citoyens. Représentant la volonté générale (universelle), l'État moderne saisit l'instruction comme l'instrument dont doit se doter la société moderne pour planifier la formation et l'intégration rationnelles des nouvelles générations à la société. Dans son action, l'État s'attribue le droit légitime d'orienter l'éducation comme il l'entend. Ce droit est codifié par des lois (une constitution) et constitue une émanation de la volonté générale. Ce droit est supérieur à celui que possède les particuliers et les groupes. Il est même supérieur aux droits des parents face à leur progéniture. Il n'est limité que par le droit des individus à disposer d'eux-mêmes selon leur libre volonté et dans la mesure où cette dernière n'entre pas en contradiction avec la volonté d'autrui ou la volonté générale. L'État impose l'instruction obligatoire aux jeunes générations pour leur bien et le bien de la société. Cette imposition est uniforme (universelle) : tous les individus y sont soumis en principe et tous possèdent les mêmes droits et privilèges. L'instruction, en appliquant un conditionnement uniforme à tous, permet à chacun d'exprimer ses dispositions naturelles. Les bien et les moins bien nantis selon la nature et la richesse se retrouvent dans la même situation et chacun est responsable de sa réussite puisque tous sont égaux devant le même conditionnement.

En tant qu'instrument de l'État, l'instruction incarne cet effort constant et prodigieux consenti par les sociétés modernes pour se rendre maître de leur destin, en développant une action rationnelle universelle capable d'imposer un ordre humain fondé intégralement sur la raison humaine. L'instruction s'oppose aux désordres des communautés historiques basées sur la lutte des intérêts particuliers et la tradition. En ce sens, elle est historiquement révolutionnaire puisqu'elle accorde pour la première fois à tous les hommes une formation commune et uniforme, basée sur des principes universels découlant des droits humains fondamentaux. Cependant l'instruction reste un moyen, un instrument au service d'autre chose; à ce titre, elle ne résume pas à elle seule l'éducation moderne. Réalité nécessaire, elle ne suffit pas à éduquer l'homme.

Les sciences de l'éducation montrent (ont montré) que l'individu, qu'il soit enfant ou adulte, règle son action sur son propre intérêt[1]. Ce qui distingue l'adulte de l'enfant, c'est que le premier est conscient de son intérêt, qu'il peut donc s'en faire l'arbitre, alors que le second est orienté par son intérêt, qui se confond alors avec la conscience du but qu'il désire atteindre. L'adulte et l'enfant possèdent en commun une nature intéressée et se distinguent par le stade de leur développement. Le conditionnement doit donc tenir compte de cette communauté et de cette distinction. Dans le cas de l'enfant, il est nécessaire que l'instruction se fonde sur ses intérêts, en les prenant comme la matière première du conditionnement. L'instruction doit solliciter les intérêts naturels de l'enfant et s'y adapter, afin de parvenir à ses fins. Par exemple, à tel stade de son développement, l'enfant manifeste un intérêt constant et naturel pour le jeu : l'instruction doit donc se servir du jeu pour faire en sorte que l'enfant apprenne à travailler. Elle doit mouler les intérêts naturels de l'enfant sur des formes spécifiques à sa satisfaction. La meilleure instruction est l'instruction la plus efficace; l'instruction la plus efficace est celle qui s'appuie sur les intérêts de l'enfant (qui préconditionnent ses comportements), pour les conditionner selon un but défini.

Action instrumentale, l'instruction traite l'enfant comme un moyen. Elle s'intéresse à ses intérêts dans la mesure où ils lui servent à le conditionner. En ce sens, on aurait tort de croire que l'apprentissage par le jeu diffère de l'apprentissage par la travail (voire la punition), car dans les deux cas le principe est le même et seuls les moyens diffèrent : il s'agit de conditionner l'enfant, en l'amenant à des formes spécifiques de satisfaction de ses intérêts. Ce qu'on appelle "l'éducation nouvelle" (qui est déjà vieille d'un siècle!), qui se fonde sur la double idée que l'enfant est un être actif et qu'il possède une nature spécifique différente de l'adulte, reste une forme de conditionnement : elle ne libère pas l'enfant car aucune action fondée sur la causalité (les lois de la nature) ne peut libérer l'être humain, fût-ce l'action que l'individu pose selon sa propre nature.

Le but de l'instruction n'est pas de libérer l'homme ni l'enfant. On ne peut conditionner un être à devenir libre ou plus libre. Il en va de même pour l'éducation, qui ne peut jamais se proposer pour but la liberté de l'homme. En éducation, la liberté n'est pas le but mais le point de départ. *La liberté est l'essence de l'homme*[2]. Elle constitue l'être de l'homme dans la mesure où celui-ci n'est pas un fait, un phénomène, une chose,

---

1 Binet, A. (1909). *Les idées modernes sur les enfants*. Paris : Flammarion.

2 Rousseau, J.-J., *Du contrat social*, op. cit., chapitre 1.

un objet, mas JE PENSE qui soustrait en principe aux lois de la nature phénoménale. L'éducation se veut le laisser-être de l'homme. Elle ne veut pas le conditionner mais le laisser être en son être propre, qui est liberté originelle.

Pour les sciences de l'éducation et la rationalité instrumentale (l'instruction), la liberté est inconcevable, puisque tout ce qui est conçu scientifiquement l'est selon la causalité. C'est pourquoi la liberté, comme idée rectrice de l'éducation moderne, ne peut jamais être dérivée de l'examen des faits éducatifs : vouloir constater empiriquement la liberté est une impossibilité - autant vouloir penser un triangle carré. La liberté n'est pas autre chose que la vie de la personne comme autonomie et dignité. À la différence de l'instruction, l'éducation pose à son point de départ un être qu'il ne s'agit pas de changer mais de respecter, car il ne lui manque rien de ce qui fait de lui une personne à part entière[1].

L'éducation se situe donc dans une autre sphère de réalité que l'instruction. Elle ignore la pensée calculatrice et l'action instrumentale, elle ignore et doit ignorer les moyens et les buts par lesquels l'homme se conditionne. Sa sphère d'action est l'interaction personnelle entre personnes, fondée sur le respect mutuel et l'autonomie réciproque. Concrètement l'éducation est le fait d'un éducateur qui se comporte en personne avec l'éduqué et le traite comme une personne à part entière. En ce sens, l'éducateur peut être n'importe qui; c'est par accident qu'il est un agent éducatif officiel (le but des responsables de l'éducation est de provoquer cet accident). Pour la distinguer de l'instruction, on pourrait dire que l'éducation est action morale fondée sur la liberté personnelle de l'éducateur et de l'éduqué. Cette action morale n'agit pas par des moyens et des buts calculables : elle laisse être ce que nous sommes en tant que personne. Pour l'éducation, tous les moyens sont bons, dans la mesure où elle ne s'intéresse pas aux moyens. Seule compte l'action personnelle de l'éducateur, seul compte sa manière d'être personnelle. L'éducateur ne se juge pas par ses actes calculés, son expérience, ses "trucs" pédagogiques, il se juge selon ce qu'il est (et non selon ce qu'il fait).

Mais l'homme étant ce qu'il est, c'est-à-dire un être naturel et intéressé à ses propres intérêts, il a tendance à abuser de son pouvoir et donc à traiter autrui comme son moyen. Pour limiter cette tendance, l'homme a besoin d'être éduqué personnellement. Cependant l'éducateur a besoin à son tour d'être éduqué et ainsi de suite à l'infini.

---

1 Kant, E. *Anthropologie d'un point de vue pragmatique*, op. cit.

Idéalement il faudrait imaginer un éducateur qui s'éduquerait lui-même. Mais un tel idéal est impossible. Tous les éducateurs ont besoin d'être éduqués et il n'y a donc pas de premier éducateur. Comment alors s'assurer que les éducateurs se comportent véritablement comme des personnes? Ce problème est le plus difficile qui soit. Sa solution est la suivante : il doit exister un éducateur qui ne se confond pas avec les êtres empiriques que nous sommes et qui pourtant nous éduque. Cet éducateur, c'est l'État. En effet, l'État moderne n'est pas seulement une organisation matérielle et un instrument de la puissance légitime. Il est aussi une personne morale et juridique. Il personnalise la volonté générale et reconnaît à toute personne le droit d'être ce qu'elle est.

L'État éduque par les lois positives, dont le fondement dernier est la loi morale, qui reconnaît à l'homme la qualité du JE PENSE en sa dignité et son autonomie personnelle. La rationalité calculatrice de l'État s'arrête à cette limite qu'est la vie des personnes. Elle s'y arrête car l'État moderne existe pour des hommes qui sont à eux-mêmes leur propre fin, c'est-à-dire des hommes libres de disposer d'eux-mêmes. La fin ultime de l'éducation et la fin de l'État sont une seule et même fin. À travers l'État moderne, les individus empiriques guidés par leurs propres intérêts réalisent l'universalité du JE PENSE, qui est tous les hommes en tant qu'ils sont libres et égaux en dignité.

L'éducation moderne est indépassable car il n'existe aucun autre principe rationnel et universel sur lequel on pourrait fonder l'activité éducative sans revenir à des formes dépassées d'éducation. Elle découle, au plan de ses principes fondamentaux, de l'humanisme radical de la raison scientifique moderne, pour laquelle l'homme est source du sens dans un monde de faits asignifiants. Pour le dire autrement, l'éducation moderne est la seule éducation qui reconnaisse à l'homme une valeur absolue, car c'est l'homme qui y fixe les valeurs. À la différence de l'instruction, qui cherche à conditionner l'individu empirique afin de l'adapter à la société, l'éducation veut réaliser une liberté qui se confond avec l'homme comme JE PENSE.

L'éducation moderne, à la fois instruction conditionnante et éducation libératrice, se fonde ainsi sur les certitudes fondamentales de la rationalité scientifique, pour laquelle l'homme est simultanément sujet et source du sens et objet, phénomène naturel.

SECTION 6

LA RAISON ÉDUCATIVE
DANS LA PERSPECTIVE DE LA RATIONALITÉ CRITIQUE :
L'ÉDUCATION COMME INTÉRÊT

6.1 Remarques préliminaires sur la rationalité critique comme rationalité en crise

Au plan de l'exposition conceptuelle, cette dernière section, consacrée aux certitudes de base de la rationalité critique, est sans aucun doute la plus difficile, car elle nous oblige à réfléchir sur les principes des discours de notre époque. Or, comme nous l'avons souligné à plusieurs reprises à la première partie de notre démarche, ces discours sont essentiellement pluriels et leur coexistence est la richesse significative de notre culture intellectuelle actuelle. De plus, cette richesse est encore accrue du fait qu'elle procède également d'une histoire, qui ne cesse de nourrir notre conscience de certitudes philosophiques et scientifiques antérieures. Nous sommes semblables au chameau, dont parle le *Zarathoustra* de Nietzsche, dans les trois métamorphoses de l'homme[1] : penser est pour nous un fardeau, dans la mesure où nous voulons assumer, en toute conscience, la charge de signes dont dispose notre époque pour se comprendre elle-même.

Dans son ouvrage consacré à *La crise de la culture*, H. Arendt écrit :

> *Historiquement, nous pouvons dire que la disparition de l'autorité est simplement la phase finale, quoique décisive, d'une évolution qui, pendant des siècles, a sapé principalement la religion et la tradition. De la tradition, de la religion, et de l'autorité, c'est l'autorité qui s'est démontrée l'élément le plus stable. Cependant, avec la disparition de l'autorité, le doute général de l'époque moderne a envahi également le domaine politique où les choses non seulement trouvent une expression plus radicale, mais acquièrent une réalité propre au seul domaine politique. Ce qui jusqu'à présent, peut-être, n'avait eu d'importance spirituelle que pour une minorité, est maintenant devenu l'affaire de tous. Ce n'est qu'aujourd'hui, pour ainsi dire après coup, que la disparition de la tradition et celle de la religion sont devenues des événements politiques de premier ordre*[2].

Tout au long de notre histoire occidentale, la tradition, la religion et l'autorité ont été mises en rapport étroit avec la rationalité. À certaines époques, la rationalité s'est vue confier le rôle de fonder, sur des bases inébranlables, la valeur de l'autorité, de la

1 F. Nietzsche, *Ainsi parlait Zarathoustra*. Paris: Gallimard, 1978, p. 10 et suiv.
2 *La crise de la culture*, op. cit., p. 124.

religion et, plus rarement, de la tradition. À d'autres époques, elle est plutôt apparue comme une solution de rechange autonome et consistante aux avatars de la religion, de la tradition, de l'autorité. Dans un cas ou l'autre, la rationalité fut appelée à se définir en relation directe, positive ou négative, à ces trois éléments fondamentaux de notre culture. Elle dut prendre position à plusieurs reprises face à ces structures de compréhension de l'ordre mondain et humain, dont elle n'avait pas elle-même établi la valeur première. En fait, on pourrait dire que notre histoire intellectuelle se présente comme une suite de configurations entre ces différents éléments et leurs rapports mutuels complexes.

Or, dans les temps modernes, la configuration entre ces éléments s'est nettement modifiée en faveur de la rationalité. Alors que la religion, la tradition, l'autorité entraient dans un processus de dissolution, la rationalité, grâce à l'extraordinaire rayonnement de la pensée scientifique, soutenue par la philosophie critique du JE PENSE et l'idéologie rationaliste des Lumières, prenait une place de plus en plus considérable, d'abord dans le champ de la connaissance et des idées, et ensuite dans ceux des mentalités, des idéologies et des attitudes culturelles. Ce phénomène a été caractérisé de diverses façon, selon l'élément avec lequel on le mettait en rapport. Face à la religion, il est apparu comme un processus de désacralisation du monde. Face à l'autorité, il est apparu comme un processus de pragmatisation des conduites et des activités. Face à la tradition, il est apparu comme un processus révolutionnaire ou réformiste, aboutissant à la mobilisation des sociétés modernes dans la perspective du Progrès social et humain.

Au plan intellectuel, nous pouvons prendre pour acquis que ces différents processus sont en partie achevés ou du moins qu'ils ont donné leurs principaux fruits. Bien sûr, au plan de l'histoire sociale et culturelle réelle, il serait absurde de parler d'un achèvement quelconque, dans la mesure où subsistent toujours des religions, des autorités, des traditions. Cependant, et un tel signe ne trompe pas, notre époque contemporaine est marquée par la nette conscience de sa propre nouveauté et de son originalité par rapport à l'histoire antérieure. Cette conscience est si prégnante qu'elle nous place même en situation d'oubli par rapport à notre propre histoire[1].

Quoi qu'il en soit, ces divers processus semblent aboutir aujourd'hui à une situation pour le moins inattendue : la dissolution de la religion, de l'autorité, de la tradition, loin de conférer à la rationalité une légitimité accrue et hors de tout soupçon, menace de l'entraîner à son tour vers le même destin historique et intellectuel. Tout se passe comme si la rationalité, après s'être en quelque sorte nourrie des conflits qui

1 Cf. Arendt, H. *La crise de la culture*, op. cit., qui présente, dans son introduction, une remarquable méditation sur ce sujet.

l'opposaient à ces éléments de la culture, voyait son apparent triomphe se charger des signes annonciateurs de sa défaite. En tant que structure de compréhension et d'orientation de l'homme dans le monde, la rationalité menace d'entrer à son tour en phase de dissolution : en récusant la religion, n'a-t-elle pas supprimé du même coup la croyance en sa valeur? En récusant la tradition, n'a-t-elle pas supprimé du même coup le respect, fondé sur la coutume, qu'elle pouvait inspirer? En récusant l'autorité, n'a-t-elle pas supprimé du même coup sa propre autorité légitime? Détaché de l'homme religieux, de l'homme traditionnel, de l'homme de l'autorité, l'homme intégralement rationnel semble perdre sa substance et son attrait. Parce qu'il occupe seul toute la scène, il devient intégralement responsable de tous les événements qui s'y déroulent. Bref, la rationalité est entrée à son tour dans l'ère du soupçon.

Quel(s) sens faut-il donner à la notion de rationalité critique? Rappelons d'abord que *la critique a toujours été un élément constitutif et essentiel de la rationalité*. Déjà dans la République de Platon, elle était le ressort même de la discussion dialectique; elle nourrissait le discours philosophique en points de vue contraires et celui-ci progressait de leur réduction. Depuis Kant, la critique est l'essence de la raison, en tant qu'activité destinée à juger toute connaissance, y compris la connaissance de la raison par elle-même. C'est pourquoi la notion de rationalité critique ne définit pas une activité de la raison, en l'occurrence l'activité critique, car une telle rationalité serait encore certaine d'elle-même et trouverait dans la critique son propre mode de fondation et de légitimation. Elle définit plutôt son état ou sa situation. *Nous parlons de rationalité critique comme nous parlons d'une situation critique, afin d'indiquer l'existence d'un moment de crise, sans savoir si ce moment est appelé à se résorber dans un développement positif.* Mais en quel sens doit-on parler d'une rationalité en crise? En ce sens que les activités et les oeuvres rationnelles cessent de contribuer à la fondation d'une raison unitaire, susceptible en principe de rendre compte de la totalité de ses propres manifestations. Reconsidérons brièvement les conceptions de la raison exposées dans les deux sections précédentes; elles pourront nous aider à préciser le sens de la crise de la rationalité.

Dans le cadre de la grande tradition philosophique classique, l'idéal de la raison consiste dans la production d'une identité complète et absolument cohérente entre le Discours (la Pensée, l'Esprit) et l'Être. Au plan discursif, cela signifie que le Discours ne doit rien laisser en dehors de lui-même : il doit totaliser la totalité du sens. *La République* de Platon, la *Somme théologique* de Thomas d'Aquin, l'*Éthique* de Spinoza, la *Phénoménologie de l'Esprit* de Hegel sont de tels Discours. Ils ne prétendent pas nous informer sur tel ou tel aspect de la réalité. Ils ne prétendent pas contribuer à

l'avancement de la connaissance (!). Ils sont des structures de rassemblement de la totalité du sens pensable par l'homme au sujet de l'Être en totalité. Ce sont des "systèmes". Ils ont en commun la certitude fondamentale que l'Être (le Bien, Dieu, la Substance, l'Esprit absolu) est l'Intelligible, à partir duquel le tout de la réalité devient sensé et compréhensible. De l'Être au Discours et du Discours à l'Être s'établit une identité qui est la Raison : l'ordre et l'intelligibilité du monde et l'ordre et l'intelligibilité du discours sont le Même.

Pour de tels Discours, il est impensable que subsistent en dehors d'eux d'autres discours rationnels, voire même simplement sensés. Dans la pluralité concrète des discours humains, la tâche de la Raison est d'assigner à chacun d'eux sa place et son sens dans le système du Discours total. Les discours qui n'entrent pas dans ce cadre ne sont pas des discours : ils sont des préjugés, des croyances, etc., que la Raison doit réduire, soit en les réfutant, soit en les intégrant au développement du Discours total.

Dans le cadre du deuxième noyau, ces Discours totalisants et systématiques ont été soumis à la critique du JE PENSE. L'homme s'est posé comme fondement premier de l'intelligibilité. La science en Progrès s'est vue attribuée le statut de paradigme du discours rationnel. Tous les autres discours humains ont été mesurés par rapport à elle, et ce dans la mesure où ils pouvaient prétendre parler de la réalité. Certes, les philosophes ou du moins certains d'entre eux ont continué à produire un Discours, au sens classique, c'est-à-dire un système. Cependant il est certain que depuis Kant la philosophie a cessé de s'identifier immédiatement à la science, comme connaissance des phénomènes. Cette connaissance a été assimilée à l'oeuvre de l'entendement (Kant, Hegel)[1]. Chez Husserl, la phénoménologie, qui prétend fonder la Science (des Essences), développe une critique radicale des sciences empiriques, dominées par "l'objectivisme"[2]. Chez Heidegger, qui n'est sans doute pas un philosophe systématique, au sens courant du terme, la philosophie n'a plus grand chose à voir avec les sciences, dans la mesure où "la science ne pense pas".

L'émergence d'une philosophie non scientifique et qui vit, entre autres, de se savoir telle, constitue un phénomène intellectuel et culturel extrêmement important pour la compréhension de la rationalité. Il signifie en effet que la Raison, objet éternel de la philosophie, cesse d'être appréhendée sous le mode fondamental de la connaissance effective des phénomènes. Dans la philosophie contemporaine, tout un vaste courant

---

1 Cf. par exemple Kant, *Critique de la faculté de juger*. Paris : Vrin, 1986, p. 17 et suiv. Hegel, *Précis de l'encyclopédie des sciences philosophiques*. Paris : Vrin, 1978, #11, p. 36 et suiv.

2 Cf. Husserl. *L'idée de phénoménologie*. Paris : P.U.F., 1985, p. 45 et suiv.

d'idées et de conceptions se développe non seulement en dehors des sciences mais contre les sciences, tandis qu'un autre courant, non moins important, se fonde sur l'idée que la philosophie doit disparaître au profit des sciences : en attendant sa future disparition, elle se fait la gardienne de la rationalité scientifique, menacée, paraît-il, par les métaphores, les calembours et les fautes grammaticales des "métaphysiciens".

Le fait est que la science et les sciences actuelles n'ont aucunement besoin des philosophes et de la philosophie, si ce n'est en période de "crise". Mais même en ce cas, elles produisent leur propre conception de la scientificité et de la rationalité. Il est important de le souligner : selon les critères qui sont les siens, et dont nous avons essayé d'exposer les principes à la section précédente, la rationalité scientifique ne connaît de crises que dans la perspective de son propre progrès. *S'il est pertinent de parler aujourd'hui d'une crise des sciences, il faut bien voir que cette crise s'instaure dans le rapport des sciences à la culture totale.* C'est précisément parce que les sciences "marchent bien", qu'elles ont du succès, qu'elles soulèvent des interrogations critiques. C'est lorsque la biologie entreprend de sonder avec succès les mécanismes de la genèse des vivants que la bio-éthique se développe comme réflexion sur les dangers inhérents à ce succès.

La rationalité scientifique partage avec la raison philosophique classique la certitude de sa propre universalité. À l'instar du Discours totalisant, mais sous d'autres modes, la connaissance scientifique ne peut admettre qu'il existe en dehors d'elle une connaissance d'une autre forme, qui soit encore une connaissance. Pas plus qu'il n'existe deux sciences de la nature ou deux mathématiques, il ne peut exister deux connaissances scientifiques, car toute connaissance est scientifique ou n'est pas. La rationalité scientifique s'est développée en critiquant l'Absolu métaphysique des philosophes, mais elle a maintenu un absolu, qui est elle-même en son propre Progrès. Elle s'est faite le juge des autres savoirs et a exigé d'eux qu'ils s'alignent sur elle-même, sous peine d'être écartés comme idéologies, croyances ou préjugés.

En nous situant au seul plan de l'histoire des idées, nous pouvons considérer les sciences humaines comme le champ à partir duquel va émerger la rationalité critique comme rationalité en crise. À leur début, les sciences humaines ont repris à leur compte les certitudes de la rationalité scientifique héritées des sciences de la nature et fondées sur la distinction sujet/objet. Cependant, elles ont progressivement fait entrer dans l'horizon de leur investigation la science elle-même et ses certitudes. Les sciences humaines ont pris conscience que la science et les sciences, donc elles-mêmes, étaient des produits de l'humain, dont la compréhension ne pouvait jamais être absolue mais

toujours relative à un *contexte*. Les sciences devinrent alors des objets pour l'histoire, la sociologie, la psychologie, etc.

La contextualisation de la rationalité scientifique et de toute rationalité signifie que la raison, pour se comprendre, doit sortir d'elle-même et être mise en relation d'extériorité à des contextes culturels, politiques, économiques, etc., qui déterminent significativement son statut. Or cette contextualisation interdit une "clôturation" de la rationalité : philosophique ou scientifique, la raison ne peut plus s'autofonder, dans la mesure où ses certitudes s'enracinent significativement dans des contextes socio-culturels qui les conditionnent. Les actions et les discours rationnels ne renvoient donc pas à des règles en soi, déterminables par référence à une essence de la raison ou par le recours à une conscience transcendantale, mais à des comportements symboliques et pratiques, dont les significations s'établissent en relations à des contextes particuliers. En d'autres termes, il n'existe pas de définition a priori de la rationalité discursive et pratique. La rationalité d'un discours, d'un comportement est immanente à un contexte, au sein duquel opèrent des intérêts et des codes symboliques (des "jeux de langage") structurant l'agir et le discours.

Nous reviendrons plus loin sur ces notions et problèmes. Pour le moment retenons seulement ce principe pour notre exposition : dans le cadre de la rationalité critique, nous ne pouvons plus partir d'une idée universelle de la raison, comme c'était le cas pour les sections précédentes. Nous avons maintenant affaire à une rationalité plurielle ou plurale, dont les manifestations discursives et pratiques ne se laissent pas totaliser, systématiser dans un Discours, une Méthode ou une Conscience de soi.

Comment allons-nous dès lors procéder? Nous ne reviendrons pas sur les éléments de la problématique développée à la première partie de notre démarche. Par ailleurs, répétons-le encore une fois, notre but ne consiste pas à évaluer la valeur des rationalités, en les mesurant à quelque idéal de la Raison ou à une Raison idéale; il se limite à la compréhension des présupposés de base, dans la mesure où ceux-ci nous permettent de comprendre la raison éducative discursive et pratique.

L'interprétation que nous allons développée et exposée dans cette sixième et dernière section se veut essentiellement thématique. Plutôt que de chercher à identifier des principes de base à prétention universelle, qui n'existent pas ici, nous allons identifier certains thèmes, autour desquels la rationalité critique contemporaine organise sa propre compréhension. Nous allons également abandonner la distinction entre les certitudes anthropologiques et ontologiques, en nous centrant exclusivement sur des

thèmes susceptibles d'illustrer l'état d'une rationalité en crise. Cependant notre exposition tentera, à partir de ces thèmes, de mettre en évidence leur cohérence d'ensemble. Nous tâcherons non d'aligner une suite de thèmes critiques sans liens entre eux, mais de les articuler les uns aux autres. Les thèmes que nous avons choisis s'articulent autour de trois grands axes thématiques :

1- Le premier axe concerne le phénomène moderne de la révolte contre la rationalité sous toutes ses formes, notamment sociales. Cet axe regroupe un ensemble de thèmes solidaires : thème de l'individu confronté à l'organisation sociale, aliénation, anomie, désenchantement du monde lié au progrès, nihilisme face aux valeurs, y compris à la valeur de la connaissance rationnelle.

2- Le second axe s'articule autour de la rationalité critique issue des sciences humaines. Il porte sur la contextualisation de la rationalité et sa liaison à des contextes d'intérêts. Il coincide avec la contestation contemporaine de la rationalité scientifique et instrumentale, fondée sur la primauté du monde objectif sur le monde social et intersubjectif.

3- Le troisième axe porte sur la question du sens par rapport à la rationalité. Il détermine un certain nombre de thèmes contemporains, que nous regrouperons sous le vocable de "paradigme linguistique". Ces thèmes ont en commun de faire du langage, de la communication, des systèmes symboliques et sémiotiques des instruments de la critique de la raison.

Nous débuterons avec le thème de la révolte. Nous appelons révolte ce sentiment que l'individu éprouve au sein d'un monde dont la rationalité n'a pas de sens pour lui. L'homme révolté est l'homme qui a découvert, dans son vécu et son sentiment, le non-sens de son monde intégralement humain et rationnel. Source du sens dans le monde, le JE PENSE a engendré un monde, le nôtre, où l'homme, comme individu au prise avec sa propre existence, est renvoyé à l'absurde, au non-sens de sa propre situation. La révolte, ainsi définie, est un élément fondamental de notre culture contemporaine. Ses formes sont multiples.

Pour comprendre la révolte, nous devons partir de ce simple "fait" : dans la société moderne avancée, l'homme ne dispose plus de savoirs qui peuvent lui indiquer rationnellement ou raisonnablement comment être heureux. *Il n'existe plus de science du Bonheur* : la sagesse est hors de vue comme forme antique du Contentement et la science moderne est seulement un métier (elle n'est même plus une vocation), dont le sens se résume à produire des résultats calculables. Le Bonheur est désormais un mot

que les philosophes professionnels et les savants-fonctionnaires refusent d'utiliser; il ne les concerne pas. "Nous sentons que même si toutes les possibles questions scientifiques ont trouvé leur réponse, nos problèmes de vie n'ont même pas été effleurés. Assurément il ne subsiste plus alors de question; et cela même constitue la réponse"[1]. L'individu est ainsi renvoyé à lui-même. Il doit se donner pour lui-même et à lui-même un sens à son existence. Mais ce sens a-t-il une signification? Essayons de saisir l'homme révolté...

6.2 L'échec de la science

C'est un fait : la science a échoué, elle n'a pas rendu l'homme heureux. *Mais elle a échoué en se réalisant.* Elle a cessé d'être une simple idée, une image vraie de la réalité. Elle est devenue réalité, réalité-monde dans laquelle nous vivons. L'homme de cette science, le JE PENSE, qui parle du monde dans le langage de la connaissance en Progrès et qui veut s'y installer, en le rendant signifiant pour lui-même, eh bien cet homme a réussi dans son entreprise. Ses lumières, sa raison en expansion ont montré la mesure de la puissance de leur réalité. L'homme moderne s'est emparé du réel en totalité - de la nature, de l'État, de la société, de l'homme - et l'a plié à sa raison. Il a créé l'organisation mondiale du travail fondé sur la techno-science et la rationalité économique. Il a créé l'État moderne, orienté par l'universel de la loi rationnelle et la volonté générale. Il a créé la société rationnelle, calculatrice, efficace, matérialiste. Il a façonné l'homme nouveau, l'homme sans tradition, sans mythe et sans dieu, libre et autonome, responsable et agissant.

Ainsi le Progrès est vérifiable, tangible, réalisé bien que toujours en voie de réalisation. Dans les sociétés les plus avancées, et elles seules comptent, car elles sont l'idéal de toutes les autres sociétés moins avancées ou arriérées, le succès est visible, certain, évident. *Notre monde est le meilleur des mondes historiques.* L'homme des sociétés avancées a gagné pour une grande part la lutte contre la nature. Il peut se libérer du travail; il n'est plus condamné, par simple nécessité vitale, à passer son existence dans une tâche abrutissante. Il peut ne plus travailler, refuser volontairement le travail, car le travailleur collectif est suffisamment efficace. À la limite, et cette limite est déjà atteinte dans l'économie avancée, l'homme cède définitivement sa place au complexe

---

1 Wittgenstein, L. *Tractatus logico-philosophicus*, proposition 6.52, op. cit.

des machines. Il est un contrôleur intellectuel, un cybernéticien. Il vit dans l'ère des loisirs.

Certes tout n'est pas parfait car le Progrès est indéfini. Mais l'important est le Progrès déjà réalisé. Lorsque tous les hommes de la terre vivront dans la condition de la société avancée, ils vivront comme nous[1]. C'est pourquoi il ne sert à rien d'imaginer un avenir meilleur : nous sommes l'avenir, et c'est donc uniquement de notre position que nous pouvons comprendre la signification du Progrès. Demain, nous ne mangerons pas davantage, puisque déjà nous n'avons plus faim; nous n'aurons pas davantage de loisir, puisque déjà nous devons inventer toutes sortes de passe-temps, pour occuper nos heures de loisir. L'avenir est présent[2].

Sommes-nous plus heureux? Sommes-nous - car le bonheur s'accommode mal de plus et de moins - simplement heureux? Ce genre de question fait désormais sourire les spécialistes, à commencer par les spécialistes du langage, qui montreront logiquement qu'elle n'a pas de sens. Le bonheur ne veut rien dire et la science n'a pas à s'embarrasser d'un semblable songe creux. Par ailleurs, les spécialistes de la gestion sociale, les économistes, les sociologues, les psychologues diront que le bonheur ne peut être défini, car il est l'affaire de l'individu. Ce que la société peut promettre, c'est le bien-être matériel relatif en progrès, découlant du succès de la lutte contre la nature. Elle peut promettre que nous n'aurons pas faim, que nous mangerons à suffisance - elle ne peut pas promettre que nous serons heureux de ce fait. Ce qu'elle peut faire, et la publicité ne s'en lasse pas, c'est d'essayer de nous convaincre de l'identité entre la consommation et le bonheur. Mais la publicité existe précisément parce que cette identité n'est pas fondée.

Ainsi dans la société moderne avancée, le bonheur n'est l'objet d'aucun savoir sérieux, scientifique, rationnel. Il intéresse seulement les astrologues et autres gens du même acabit, qui s'y intéressent par *intérêt* et non pour le bonheur de leurs clients[3]. Ce fait est considérable, bien qu'on y accorde rarement d'importance. Il implique que le problème de la recherche du bonheur est sorti de l'horizon de la science

---

1 La lutte de libération des sociétés arriérées a pour objectif final notre propre situation. Les hommes de ces sociétés veulent manger à leur faim, avoir des loisirs, être libres de regarder la télévision. Leur progrès est notre progrès. Leur avenir, notre présent.

2 C'est justement cette présence de l'avenir, c'est-à-dire son identité au présent, qui permet l'invention de la prospective. D'ores et déjà les options futures sont visibles, pour la simple raison que la société avancée a atteint ses limites et que, faute de les transgresser, elle se répète et se reproduit.

3 On peut ranger dans la même espèce les psychologues qui prétendent rendre leurs clients heureux, en leur redonnant le "goût de vivre", des "buts positifs", etc. Ils sont nombreux et n'ont jamais fait avancer la psychologie d'un seul pouce.

et, plus généralement, de la culture intellectuelle dominante de notre époque. La philosophie et la science de notre époque n'ont rien à nous dire sur le bonheur, le contentement. Il y a là quelque chose de grave. En effet, cela signifie que dans la société moderne avancée, l'individu ne doit plus compter sur les savoirs dominants, pour régler sa propre existence comme recherche du bonheur. La culture intellectuelle de notre époque, malgré sa richesse significative, est donc d'une extrême pauvreté pour l'individu, qui non seulement veut comprendre sa vie mais aussi et surtout la vivre comme vie bonne, digne d'être vécue. Comment expliquer cette pauvreté?

C'est encore Kant, avec sa fameuse distinction entre entendement et raison pratique, qui mit en évidence la "structure logique" de ce problème. Son raisonnement fut à peu près le suivant : si l'homme, comme être naturel, est conditionné, c'est-à-dire soumis aux lois de la nature, alors le bonheur est de l'ordre de la satisfaction naturelle. Bref, il n'est pas un Bien en soi mais un *fait*, et même si ce fait est "agréable" à qui le subit, on ne peut en faire un Bien[1]. En tant qu'être naturel (conditionné), l'homme poursuit son intérêt et sa satisfaction. Cette recherche est déterminée par l'individualité de chacun (motivations personnelles, etc.). Son but est la satisfaction de l'intérêt naturel (désir, passion, tendance), satisfaction qui procure le bonheur naturel, celui auquel peut aspirer l'individu empirique. Mais un tel but ne peut jamais fournir une règle pratique universelle et donc indépendante des conditions empiriques et contingentes. La poursuite du bonheur, identifié à la satisfaction naturelle, est un problème technique et non un problème pratique, au sens kantien[2].

Au surplus, identifier bonheur et satisfaction, c'est faire du bonheur une expérience privée, un état éprouvé par la personne. Si je jouis, c'est de ma jouissance dont il est question pour moi et moi seul; la jouissance concerne mon intérêt. Personne ne peut jouir à ma place[3]. Par conséquent, nul savoir pur (désintéressé) ne peut indiquer quel est mon intérêt. La science peut me donner les moyens de ma jouissance, elle peut même décrire correctement mon état physiologique lorsque je suis satisfait, mais elle ne peut pas me donner une règle de conduite pratique, car, par définition, une telle règle serait universelle. C'est pourquoi Kant substitue à la recherche du bonheur, comme fin et

---

1 *Critique de la raison pratique*. Paris : P.U.F., 1987, Théorèmes 1 et 2, p. 19 et suiv.

2 Sur la différence entre technique et pratique, Kant, E., *Critique de la faculté de juger*. Paris : Vrin, 1986. Introduction. Sur le problème du bonheur dans l'anthropologie philosophique moderne : Julia D. (1964). *Le problème de l'homme et le fondement de la philosophie*. Paris : Aubier.

3 C'est pourquoi, entre autres, la recherche de la jouissance ne peut être qu'individuelle et individualiste. La société de consommation de masse a pour leitmotiv la jouissance de l'individu.

règle pratiques, la libre obéissance au devoir inconditionné. La recherche d'un fait (la satisfaction) est elle-même un fait; elle ne peut donc être une règle de conduite[1].

La recherche du bonheur est donc refoulée hors de la raison pratique, simultanément, elle n'intéresse plus la théorie, qui ne connaît que l'universel dans l'individu. La science peut mesurer les variations physiologiques liées à la satisfaction, elle ne peut pas mesurer si *je dois* me placer dans une position où je subirais ces variations. Bref, la recherche du bonheur ne concerne strictement que l'individu. *C'est à moi d'éprouver quand et comment je suis heureux, et à quelles conditions.*

Or cette recherche de l'individu pour l'individu a-t-elle sa place dans la réalité? Entre l'universel de la société et l'universel de la science, où peut-elle concrètement s'incarner? Je dois obéir aux lois civiles et je ne peux pas ne pas suivre les lois de la nature en moi. Pour l'individu, la seule existence possible est *la vie privée*. Aussitôt qu'il en sort, il tombe sous le coup des règles universelles qui régissent la société rationnelle. Il doit non pas jouir mais obéir. Aussitôt qu'il tente de se connaître, il tombe sous le coup des lois scientifiques, qui lui montreront qu'il est simplement un cas d'espèce, une variable ou un accident.

Pour le dire autrement, l'individu n'a pas de place à lui dans la réalité humaine créée par la science du JE PENSE. L'homme est la source du sens dans le monde, mais l'individu, aussitôt qu'il se considère lui-même pour lui-même, sort du domaine du sens, c'est-à-dire de l'universel. Ma jouissance est incommunicable, elle est un État privé; et si j'entreprends de la décrire, de l'exhiber, elle s'universalise et cesse d'être mienne. Exhiber publiquement sa jouissance, ce n'est pas jouir mais se livrer au commerce, lui-même régi par les lois du marché. Le bonheur ne concerne plus la raison pratique et théorique. Il est strictement l'affaire de l'individu en sa vie privée. Dans la société moderne avancée, le problème du *pourquoi* et du *comment vivre* est devenu un problème personnel, le problème des individus. Dans l'universel de la science, de l'État et de la société, l'individu doit se trouver une place pour lui-même : il doit (se) donner un sens à son existence, sans que ce sens soit universalisable. Le bonheur est devenu ma "chose", mon "affaire".

Le JE PENSE n'est pas l'individu empirique, nous l'avons dit à la section précédente. La science n'est pas le discours de l'individu, sinon par accident. Par exemple, cet individu est physicien, mais l'individualité du physicien est précisément

---

1 Chez Kant, le bonheur, en tant que satisfaction, relève de la nature, alors que le devoir appartient à la sphère de la liberté.

l'accident que doit éliminer la méthode scientifique. Aussitôt qu'il parle en physicien, l'individu cesse de parler de lui-même et pour lui-même. L'individu n'est pas non plus la personne, l'entité libre et autonome, fin universelle pour elle-même. *L'individu ne se définit pas. Il est réfractaire à la définition.*

L'individu n'est pas la personne solitaire ou esseulée; il est l'être (parlant) qui ne peut parler de lui-même, sans se perdre aussitôt de vue, sans disparaître dans l'universel de la communication, en sa propre individualité[1]. C'est pourquoi l'individu qui veut parler de lui-même et pour lui-même ne connaît qu'un seul "langage", celui de la révolte.

L'homme de la société moderne avancée a à sa disposition le discours de la science, le discours de la loi, le discours de l'ordre sociale, le discours commun des préjugés, des croyances, des "valeurs", etc. Mais l'individu n'a pas de discours à lui, qui l'exprimerait en son individualité. Tous les discours sont en quelque sorte des mensonges pour l'individu, dans la mesure où il veut "se dire" tel qu'il est pour lui-même. *Dès que je parle de moi, je sors de moi et j'entreprends de me décrire avec le langage des autres.* Le JE PENSE est le maître et le possesseur de son discours; il domine, comme source du sens, les propositions qu'il émet et fonde. Mais moi, individu, le langage m'est donné malgré ma volonté : mon JE PENSE est né dans le langage des autres. Ce pronom (JE) est mon nom dans l'universel du discours commun. Puis-je vraiment (me) parler à travers lui, sans me trahir? Si tous les hommes disent JE, en quoi mon Je exprime-t-il quelque chose de moi? Par ce Je, je puis tout exprimer, sauf moi. Ce Je est en quelque sorte un autre (Rimbaud) : ce n'est pas moi dans le langage, c'est le langage en moi qui parle à travers lui.

Parlant dans le langage malgré et contre le langage, l'individu parlera donc le langage de la révolte. Ce langage est non-discursif; il s'exprime par "images", il est le sens du sentiment privé, du vécu, de ce qui n'a pas de sens pour les autres. Dans la société moderne avancée, que dit le langage de la révolte? Il exprime le non-sens de l'individu isolé devant le monde. Notre monde est froid, sans pitié pour l'individu, dénué de sentiment, comme un fonctionnaire de l'assistance sociale, qui aide les pauvres gens non par sentiment mais parce que la loi le prescrit. Le fonctionnaire est le JE PENSE en chair et en os, transfiguré par trois siècles de rationalisation sociale : il est source du sens du règlement en son universalité; il est la raison d'État assise sur une chaise, travaillant de 9 à 5. Pour l'isolé sans discours, le monde intégralement humain s'est mué en

1 Cf. Groethuysen, B. (1953). *Anthropologie philosophique*. Paris : Gallimard, développe cette idée, dans le cadre d'une histoire des anthropologies philosophiques, inspirée de Dilthey.

nature, c'est-à-dire en milieu étranger. Cette nature est le monde de la lutte de chacun contre tous et de tous contre chacun. L'individu est écrasé par la société calculatrice, rationnelle et matérialiste. La société moderne avancée n'est pas une société dans la nature ni même une société contre-nature ou anti-naturelle : elle est devenue la nature c'est-à-dire le milieu total dans lequel tous les hommes vivent. C'est donc dire qu'il n'existe pas de "dehors" naturel à la société. Tous les tropiques sont tristes.

L'individu est l'isolé devant le monde absurde, insensé. Il est révolté (mais non révolutionnaire, c'est-à-dire partisan et militant de la rationalisation future de la société). Il n'a de place nulle part en son individualité. C'est pourquoi il doit porter un masque : masque du bon citoyen, du bon travailleur, de la personne qui s'intéresse aux autres, etc. Mais il sait (ou plutôt : il sent) qu'il joue là un rôle absurde, qu'il lui suffit d'ôter son masque, pour se voir tel qu'il est : un histrion, un menteur, le comédien de sa propre vie.

La révolte n'est pas une catégorie du discours, mais une attitude existentielle. La révolte de l'individu n'est pas le fait de la passion ou du sentiment qui s'opposeraient à la raison, et que la raison pourrait subsumer sous une quelconque dialectique. La révolte est l'attitude de l'homme qui, en tant qu'individu, découvre que le monde rationnel de la réalité humaine peut être - et est pour lui - absurde, insensé.

L'homme révolté est irréfutable, car il n'est pas dans le discours. Rien ne sert de lui montrer, preuves à l'appui, qu'il peut manger à sa faim, qu'il a des loisirs, qu'il peut profiter de son bien-être relativement absolu. Pour lui, rien de tout cela importe, car tout cela n'a aucun sens. Le monde lui donne la nausée (Sartre). S'il boit, ce ne sera pas pour se désaltérer, mais pour se saouler, afin d'oublier. S'il mange, ce ne sera pas pour se nourrir, mais pour manger en mangeant toujours plus, afin de tuer l'ennui qu'il est. Il ne se tolère pas, frémissant toujours de quelque colère (Aragon). Il n'est pas un passionné, un sentimental. Il est ce qu'il est, c'est-à-dire *rien*, simplement un individu qui aurait pu ne pas exister, sans que le monde en soit affecter d'un seul poil. Bref, il est contingent.

Nous devons prendre au sérieux la révolte, même si les révolutionnaires, ces fonctionnaires futurs, nous la décrivent comme un mal de "petit-bourgeois". Elle est une attitude moderne "authentique", la seule attitude où l'homme, tel Charlot dans "Les temps modernes", ne prend pas au sérieux le monde rationnel, parce qu'il s'occupe du sens de sa vie à lui et pour lui. Elle montre (non ne prouve ou démontre) que le meilleurs

des mondes historiques peut être totalement insignifiant pour l'homme, *y compris le monde que lui-même a produit pour lui-même*.

Or, ce qu'il y a de grave ici, c'est que ce monde - le nôtre - est le seul monde. L'homme révolté hérite de cette certitude scientifique; pour lui, il n'est pas question de revenir au monde dédoublé de la philosophie et du christianisme. Le monde est immanent à lui-même. Il n'y a pas d'arrière-monde. La science a raison. Mais à quoi peut bien servir d'avoir raison? La société, la science, l'État, l'économie, etc., tout a sa raison d'être, tout est rationnel, sauf moi, individu : je suis contingent et donc sans raison d'être. On peut tout expliquer, sauf moi.

La révolte ne tient pas un discours sensé (rationnel). Elle peut cependant être thématisée philosophiquement en tant qu'attitude existentielle.

6.3 Révolte et finitude

Nous l'avons vu au noyau précédent, la philosophie classique est morte, éteinte. L'homme ne peut plus comprendre son monde en totalité (l'ordre sensé); il peut seulement *connaître* les séries de phénomènes. La philosophie, comme discours total de la raison totalisante qui est le monde, doit se taire[1], bien qu'elle puisse continuer à parler dans la personne des professeurs de philosophie et des historiens. Mais ne pouvant plus tout comprendre, la philosophie peut devenir l'acte de comprendre, acte vide, sans contenu, qui s'applique à n'importe quel problème, pour le clarifier, le décomplexifier[2]. *La fin de la philosophie n'est donc pas la cessation pure et simple du philosopher.* Au contraire, n'étant plus en soi totalité et totalisation, la philosophie défunte n'a pour ainsi dire plus de limites. Elle s'intéresse à tout, veut tout comprendre, pour la bonne raison qu'elle n'a plus d'objet philosophique en soi : tout et rien peuvent être l'occasion d'exercer son activité. Son domaine infini et indéfini est l'existence ou, mieux, *l'exister*.

L'exister n'est pas une catégorie de l'ontologie traditionnelle, réductible au mode d'être d'une substance ou à une substance. Il n'y a pas de substance et donc pas

1 Wittgenstein, L., *Tractatus logicophilosophicus*, op. cit., proposition 6.

2 Telle est, nous semble-t-il, la voie indiquée et pratiquée par le "second" L. Wittgenstein. La philosophie devient une activité, elle n'est plus un discours achevé, systématique : elle est interminable et problématique, "jeu de langage" se jouant et jouant avec tous les "jeux de langage", ceux de la science, de l'éthique, de la communication, etc. Cf. *Investigations philosophiques* (1986), Paris : Gallimard ; *Remarques philosophiques* (1984), Paris : Gallimard. *Grammaire philosophique* (1980), Paris : Gallimard.

d'attributs. L'exister n'est pas un attribut de l'être humain; il est l'être de l'être humain. Et *être* est à prendre ici comme verbe et non comme substantif. L'existence n'a rien à voir avec les facultés du vouloir, du désirer, de la pensée ou même avec la liberté. On ne veut pas exister ou non; l'existence ne provient pas d'un choix, d'une réflexion. On existe, voilà tout, et l'exister précède toute détermination de l'existant (l'existence précède l'essence).

Exister, c'est être-là tout simplement. Mais la simplicité d'être-là déborde et excède tout discours qui prétend la décrire ou l'expliquer. *L'être-là est sans raison*[1]. L'exister n'a pas de cause, bien que l'existant soit, lui, causé. L'être-là est l'exister de l'existant jeté dans le monde, sans raison ni fin. L'homme du JE était la source du sens dans le monde; le monde était toujours et nécessairement monde pour lui. Mais le JE est encore un masque, une essence empêchant de voir ce fait brut et neutre : exister. Le JE peut tout maîtriser, sauf son exister, qui précède sa liberté, sa volonté, sa pensée[2].

L'homme existe. Avant d'être sujet ou objet, il existe tout simplement. Le JE arrive toujours après l'exister. L'arbre existe; la pierre existe, le nuage existe. L'homme n'existe pas plus ou moins que les existants. Ce qui le distingue d'eux, ce n'est pas un degré d'existence, mais sa *situation*. L'homme existe comme l'existant dont l'existence est l'exister : l'homme existe tout simplement, mais cette simplicité est justement ce qui fait question pour lui. Il est l'existant qui est en situation d'existence[3].

Cette situation n'est pas abstraite et générale. Pour l'individu, il n'y a va jamais de l'existence en générale; il y va de sa situation à lui, de son exister. Aussitôt qu'il se détourne de sa situation, il fuit, il porte un masque, il verse dans l'existence "inauthentique". Il s'occupe d'autre chose, pour ne pas se préoccuper de son existence. Il cherche à être ceci ou cela, pour ne pas affronter ce simple fait : il est. Il s'invente des raisons, pour ne pas voir qu'il est-là sans raison[4].

L'homme révolté, l'homme qui parle le langage de la révolte, en refusant tout discours cohérent et raisonnable, l'homme isolé dans son individualité, est préoccupé de ce fait, sa propre existence, et seul ce fait l'occupe, car lui seul importe réellement. L'homme de science, l'homme de la planification sociale, l'homme intégré dans les rouages du mécanisme social existent par procuration. Ils remettent leur existence à plus

---

1 Heidegger, M. (1962). *Le principe de raison*. Paris : Gallimard, chapitre 5.
2 Lévinas, E. (1967). *Le temps et l'autre*. Paris : Gallimard.
3 Nous employons ces formules compliquées, pour éviter d'introduire des concepts qui n'ont pas leur place ici, tels : l'homme *sait* qu'il existe, l'homme *comprend* qu'il existe, etc., qui rétabliraient la possibilité d'une fondation de l'existence dans le JE.
4 Cf. Heidegger, M. (1962). *Le principe de la raison*. Paris : Gallimard, p. 97 et suiv.

tard, en se soumettant à des projets. Une fois la science achevée, une fois la société planifiée, une fois la pension ou la rente obtenue, alors ils existeront pour eux-mêmes; en attendant, ils se sacrifient servilement à des abstractions, la connaissance, le travail, etc. La société moderne avancée, la société rationnelle remet toujours l'exister à plus tard. Elle le repousse ou le négocie contre des modes de vie, qui sont des mascarades de l'existence. Son économie générale est fondamentalement servile et asservissante[1].

L'homme actuel devient le banquier de sa propre existence; il thésaurise sur lui-même. Il s'épargne et vit au compte-goutte. Il est toujours en projet d'exister mais il n'existe pas. Son exister se dilue : il épargne sur sa "santé" comme s'il s'agissait d'un compte en banque; il épargne sur son temps, dans l'espoir de prendre sa retraite; il épargne sur ses désirs et remet leur satisfaction à plus tard. Crasseusement riche, propriétaire de tout, il pourrait exister maintenant, sans délai; or il veut être encore plus riche et s'emploie à s'approprier ce qui lui manque, bien qu'il ne lui manque rien.

À la différence du révolutionnaire, qui dénonce l'aliénation moderne au nom d'abstractions : la Révolution, l'Égalité, etc., et dont le discours est essentiellement celui du projet, le révolté vise simplement l'existence pleine et immédiate, et il la vise pour lui-même : il est inutile de la réclamer pour les autres, car personne ne peut exister à la place des autres. On peut tout échanger avec les autres, sauf l'exister[2]. L'exister est incommunicable; il est sans valeur négociable.

Révolte et existence sont les problèmes de l'individu "authentique", l'individu qui refuse tout projet et donc tout discours[3], pour exister sans projet, immédiatement, pleinement, sans détour. Or le monde rationnel, le monde du progrès, de l'efficacité et du succès, est réfractaire à l'existence immédiate. Il soumet tout au projet, c'est-à-dire au délai, à l'attente, au plus tard. Tout existant y est asservi à quelque projet, dont le terme dernier s'avère être le terme premier d'un autre projet, et ainsi de suite. La société moderne avancée est calculatrice et pragmatique. En son sein, tout est négociable, monnayable, tout a une valeur et rien n'est Valeur. Tout s'achète, même l'amour, surtout l'amour. Tout se vend, même le beau, surtout le beau (les beaux corps, les belles oeuvres). Il existe un marché pour tout, y compris pour les sentiments, y compris pour les foetus et l'amour maternel. Aujourd'hui nous n'existons plus, nous négocions notre exis-

---

1 Bataille, G. *Oeuvres complètes*. Paris : Gallimard, a développé abondamment ces thèmes du projet, de la servilité, etc. En particulier, tome 7, *L'expérience intérieure*. Il nous inspire ici.

2 Lévinas, E. *Le temps et l'autre*, op. cit., chapitre 2.

3 Le discours comme projet permanent de "s'expliquer", de se "faire comprendre".

tence. Vouloir exister est une absurdité. Il faut au contraire être quelqu'un, occuper un rôle, remplir une fonction.

L'examen de la révolte au 20e siècle, nous indique que *l'existence authentique* est diverse et ne se confond pas avec un mode de vie particulier. Ce qui compte ce n'est pas ce que l'on fait, mais "l'intensité" et "l'authenticité" de ce que l'on fait. Ainsi, par exemple, ce qui compte, ce n'est pas d'écrire de la poésie, mais de vivre la poésie authentiquement. "La poésie est le réel absolu" (Novalis) et vivre poétiquement, c'est exister authentiquement (les surréalistes). Toute existence peut être authentique, y compris celle du voleur (Jean Genet). Il ne s'agit pas de faire ceci ou cela, *il s'agit d'être*. L'amour, la poésie, l'ironie et l'humour noire, l'érotisme, le hasard objectif, l'errance urbaine, l'alcool et la sainte ivresse, la violence contre le bourgeois, l'opium et la vie des songes, la vitesse, l'anarchie pour l'anarchie, tout est valable, à condition d'être authentique, sans commune mesure avec l'existence frelatée qui s'appelle la vie quotidienne, privée ou publique.

L'homme révolté n'a pas de discours; il veut exister et non s'expliquer ou se justifier. Le discours est trahison, contre façon, babillage inutile[1]. La revolte ne s'oppose pas à la raison; elle n'est pas passion, déraison, folie, illusion, erreur; elle se tient "au-delà" de la raison, et donc de son registre d'oppositions. C'est pourquoi elle est d'une importance décisive ici : *elle montre que le refus de la raison n'est pas nécessairement l'autre du rationnel*, tout comme le refus de la société moderne avancée n'est pas nécessairement barbarie ou révolution. La raison, qui a raison sur tout, ne peut valoir contre l'existence authentique. *Il ne s'agit pas d'avoir raison, il s'agit d'exister*. La révolte révèle ainsi "le malaise" de l'homme contemporain. Elle montre que l'homme bien nourri, vivant dans le luxe, profitant du progrès, n'est pas heureux, ni content, ni satisfait. L'homme a gagné la lutte contre la nature; il s'est installé dans son monde. Maintenant son monde est sa prison, prison dorée de laquelle nul ne peut s'échapper, car elle n'a plus de dehors. Dans un monde intégralement humain, il ne reste plus qu'un seul motif de protestation : la condition humaine.

En tant qu'attitude pure, "authentique", la révolte existentielle refuse le discours, car le discours est le double de l'ordre social rationnel. L'homme qui discourt doit s'universaliser, il doit communiquer et donc faire front commun avec les autres. Or, et cela nous le savons depuis au moins Socrate, la communication avec autrui suppose l'existence de principes communs, fondements de toute discussion. Mais dès qu'on ad-

1 Bataille, G. *L'expérience intérieure*, op. cit., p. 42.

met de tels principes, eh bien ils deviennent des pièges discursifs. En d'autres mots, dès qu'on admet la possibilité du discours cohérent et universel, cette possibilité impose à la parole de l'individu la forme de la cohérence et de l'universalité. Vouloir être compris, c'est vouloir se plier à des règles de compréhension : c'est vouloir être pris, piégé.

L'homme révolté ne veut pas être compris, il veut exister intensément, authentiquement. Son problème n'est pas abstrait, mais radicalement concret. Cependant l'homme révolté ne vit pas en solitaire sur une île déserte; son exister est existence dans la société, dans l'organisation du travail, dans l'ordre social légal. Son refus ne fait pas disparaître ce qu'il refuse. Sa révolte, parce qu'elle n'est pas révolution et projet de changement, laisse intact le cadre dans lequel elle s'inscrit. L'homme révolté, l'homme qui veut exister ne modifie pas la réalité. C'est pourquoi les révolutionnaires et les réactionnaires s'entendent sur son inutilité : la révolte ne mène à rien et ne permet aucun changement positif, aucune amélioration, nul progrès.

La révolte, loin de libérer l'individu, l'enferme donc en lui-même : il est seul contre tout et tous, y compris contre ses compagnons de révolte, qui, immanquablement, seront "récupérés par le système", alors que lui persistera, parce qu'il fut et demeure un "pur", un "vrai". Pour lui, ils s'agit d'exister. Y a-t-il quelque chose de plus concret? Rien. Mais cette concrétude, il lui faut la maintenir à tous les instants et dans toutes les circonstances, car aussitôt qu'il se relâche, il devient exactement comme les autres. Rimbaud, l'enfant à la chevelure verte et aux mots d'ouragan, devint marchand et fut confessé à l'heure de sa mort. Pauvre révolte... Se révolter est chose facile; *vivre continuellement en révolte est la chose la plus difficile qui soit*. Exister authentiquement dans l'instant est à la portée du premier bourgeois venu; exister authentiquement à tous les instants, est-ce possible?

Comprendre la révolte, la comprendre au ras de l'existence, c'est comprendre sa radicale finitude. L'individu est toujours celui-ci et son exister est justement son exister. J'existe hic et nunc. Mais dès que je tente de vivre mon exister hic et nunc, il disparaît, il s'enfuit. Le citoyen, le savant, parce qu'ils existent par procuration, ont une existence consistante : ils ont des projets, des buts, une fonction, etc. Ils se projettent en avant, et parce qu'ils ont un futur, ils ont aussi un présent. Ils savent où ils en sont et où ils s'en vont. Parce qu'ils sont en projet, ils perdent de vue leur finitude. Ils vivent dans le non-fini, dans ce qui est à faire. L'exister, la concrétude de ce qu'il y a de plus concret, est au fond une abstraction; mais une abstraction vécue. L'exister est extatique : il est toujours hors de...

Je crois exister dans l'instant, mais cet instant est déjà disparu, me repoussant hors de lui, vers un autre instant extatique. Ainsi se découvre "l'absurdité" de la révolte : l'homme révolté oppose à la vie rationalisée l'existence authentique, mais cette existence se dérobe dans la mesure même où l'homme révolté existe. L'homme révolté est toujours en train d'essayer d'exister authentiquement, mais son exister est justement dans ce cas projet et non existence authentique[1].

La raison philosophique classique et la raison scientifique auraient pu prévoir aisément cette absurdité : l'individu n'a pas de sens, n'est pas sens, car le discours, par définition universel, ne parvient jamais à l'atteindre. Il n'y a pas de discours de l'individu et pour l'individu, en tant qu'individu. Par le fait même, l'individu est en dehors de la région du sens. Dès que l'individu veut exister en tant qu'individu, il se soustrait à la signifiance et à la communication. Si nous pouvions imaginer un discours de l'individu, il serait indicible. Parler, c'est supprimer l'individu, puisqu'il suffit de dire JE, pour retomber dans l'universalité des règles linguistiques, de la communication : le Je implique le Tu, le Il, etc[2].

Or ce qui vaut pour l'individu vaut également pour l'exister de l'individu. Le fait d'exister est proprement innommable[3]. L'exister est de l'ordre de l'ineffable. En parler, c'est en parler par "images" : l'exister est *comme* la cible du paradoxe grec : la flèche du langage lancée en sa direction ne l'atteint jamais, à mesure qu'elle se rapproche de lui, la distance se creuse infiniment. L'exister est *comme* le dieu de la théologie négative; tous les noms qu'on lui donne le cachent.

Philosophie classique et science ont donc raison. Vouloir parler, par exemple, de l'exister de l'individu Socrate est impossible, car nous ne pouvons parler de Socrate qu'en le subsumant sous des concepts et en le déterminant par des relations. Socrate fut le maître de Platon. Socrate fut condamné à boire la ciguë. Socrate est le philosophe de la vie en dialogue. Sens et existence *sont comme* l'eau et le feu, dès qu'ils entrent en contact, ils produisent une matière sans rapport avec l'un et l'autre : la cendre tiède et opaque. Parler de son exister laisse un goût de cendre; l'authenticité se

---

1 Tel est le paradoxe constant que met en évidence l'oeuvre romanesque de Sartre, *Les chemins de la liberté*.

2 Benveniste, E. (1976). *Problèmes de linguistique générale*. Paris : Gallimard, chapitre V. L'homme dans la langue. A notre connaissance, l'ouvrage le plus complet sur la question du rapport entre le langage et l'individu est celui de Pariente, J.-C. (1973), *Le langage et l'individuel*. Paris : A. Colin.

3 On sait que S. Beckett, *L'innommable*, *Malone meurt*, etc., a écrit une oeuvre admirable qui illustre ce thème.

refroidit et se perd. Elle devient motif à discussion, à comparaison. On finit par essayer de la justifier, ce qui est absurde. L'exister est injustifiable.

Mais, répétons-le, l'individu ne veut pas avoir raison contre la philosophie ou la science, il veut être. Philosophie et science ont raison, puisque vouloir exister conduit à une absurdité impossible à réduire. Mais cette absurdité, qui est non-sens pour la raison, est *ici vécue*. Avoir raison contre l'individu ne change strictement rien à son sort. Pour la raison, qui ne connaît que l'universel, l'individu n'existe précisément pas. Elle l'ignore ou bien le connaît uniquement comme médiation de l'universalité.

La révolte authentique aboutit à l'absurdité vécue. L'individu ne parvient pas à maintenir son existence quotidienne (et il n'y en a pas d'autres!) au diapason de l'exister. Il déchoit de sa propre exigence, dans la mesure où elle le repousse vers le projet, vers l'avenir, où l'exister est remis à plus tard. Se saouler en révolte se termine dans l'alcoolisme; aimer en révolte s'achève dans la mise en scène des simagrées d'une passion refroidie, glaçante; vivre en révolte se termine en regrets d'un vieillard de quarante ans. Au fond la partie était perdue d'avance. Dans la société moderne avancée, l'individu doit rentrer dans le rang et se couler dans la masse anonyme. Il y a des hommes à perte de vue, et l'individu est l'arbre caché par l'immense forêt humaine.

Mais l'échec de la révolte n'est cependant pas la faute de l'individu, qui aurait manqué de volonté, de détermination ou de courage (ces qualités sont utiles pour l'homme en projet mais non pour celui qui vise l'exister). L'homme est renvoyé à lui-même; sa faute, sa culpabilité n'existent pas. Le grand Juge est mort, donc tout est possible. Mais si tout est possible, tout se vaut. Qu'allons-nous faire? Jetés dans le monde fait par les autres et pour les autres, selon des raisons qui ne nous concernent pas, nous voilà condamnés à notre tour à faire quelque chose. Quoi? N'importe, ceci ou cela, tout se vaut, tout se fait, le crime et la vertu, se faire pape ou putain, tout est égal dans le monde sans arrière-monde.

L'individu est intégralement responsable du sens de son exister. Personne ne peut le juger. Bref, il est libre. Il doit se réaliser, assumer la liberté qu'il est. Mais dès qu'il entreprend d'être libre, il retombe dans les projets; il doit calculer, combiner, tergiverser, attendre, pour finalement réaliser que sa liberté se cristallise en faits. Il s'est réifié. Le voilà devenu quelqu'un. Comme tous les autres, il a fait quelque chose et il s'est transformé peu à peu en ce qu'il a fait.

Que reste-t-il à faire? J'avais des buts, je les ai réalisés en partie; ces buts étaient donc mes possibilités, je les ai anéanties. Je suis fini. Que me reste-t-il? Je ne

puis entrer vivant dans ma mort. Il faudra donc que la mort, ma mort entre, vivante, dans ma vie, comme possibilité de mon anéantissement. J'ai achevé mes projets, mais la mort, ma mort m'achève, elle. Elle me tourne en ridicule. J'aurai été quelqu'un, cette "passion inutile", cette bouche affamée, ce sexe frémissant. Je suis fait maintenant. Je ne puis me refaire. J'ai été![1]

D'ici là, d'ici ma mort qui ne cesse de pénétrer ma vie, je dois durer. Au fond ce n'est guère difficile. Tous les rôles sont bons. Il me suffit d'en choisir un et de revêtir l'habit. Je me réfugie dans le bavardage ou la quête du succès social. Je n'ai pas une carrière; je deviens ma carrière; elle me fait. Il faut entrer dans le rang. Au fond la condition humaine est supportable; syndiqué, pensionné, assuré, y a-t-il motif à protestation? La vie n'a pas de sens; mais la signification que j'y attribue en vaut bien une autre. Tout se vaut à la fin.

Le développement précédent ne prétend ni prendre en compte l'ensemble des significations qui s'attachent à la notion et au fait de la révolte, ni résumer en quelque façon certaines "thèses" des philosophies de "l'existence". Nous avons indiqué dans nos remarques préliminaires à cette section (cf. 6.1), les motifs qui nous ont fait choisir le thème de la révolte comme fil conducteur de l'exposition anthropologique de la rationalité critique. D'autres thèmes auraient pu jouer un rôle analogue : l'angoisse, la solitude de l'individu, le sentiment de soi, etc. Tous ces thèmes se recoupent d'une façon ou d'une autre. Tous découlent, dans notre perspective, d'une rationalité qui voit dans le problème du bonheur humain un faux problème, voire un non-problème, qu'elle abandonne, en sa fausseté ou son absurdité, à l'individu.

En tant qu'héritier de la rationalité scientifique, l'individu sait qu'il ne peut avoir raison contre la raison devenue monde dans lequel il vit. Il est donc renvoyé à lui-même. Dans le monde intégralement humain, l'individu est seul responsable de son bonheur. Il doit s'assumer; mais nul savoir ne peut lui indiquer la voie du bonheur. Toutes les voies sont bonnes et aucune ne vaut en particulier. La révolte est l'une d'entre elles. Son intérêt tient à l'absence de compromis qu'elle instaure. L'homme révolté n'est pas irrationnel; il sent simplement que sa propre existence - son exister - est réfractaire aux raisons, aux bonnes raisons d'être, que fournit la société moderne avancée. L'intérêt de la révolte réside dans son "irréfutabilité" : l'individu a une place dans le système de la

1 Cf. Heidegger, M. *Être et temps*, 21e section: Dasein et temporalité, chapitre premier, #46, développe longuement cette idée du rapport de l'existence humaine (dasein) à la mort, comme anéantissement de toutes les possibilités.

Raison (Hegel) et cette place est son sens; mais l'individu proteste contre le système, tout en s'y sachant inclus et signifié (Kierkegaard).

La révolte admet plusieurs "solutions", à commencer par le suicide. Ici, les oeuvres littéraires sont peut-être plus importantes que les théories, pour saisir le "sens" de la révolte. *Les frères Karamazov* en sont une illustration; *L'homme sans qualité* également, et bien d'autres. Le fait qu'une certaine philosophie moderne emprunte également à la littérature sa forme et sa force d'expression est aussi révélateur : le discours discursif ne suffit plus à exprimer certaines expériences limites.

Parmi les "solutions" dont dispose l'homme révolté, il y a le nihilisme. La révolte ne conduit pas obligatoirement au nihilisme, mais elle peut y conduire. Le nihilisme auquel peut aboutir la révolte est la forme extrême du nihilisme. Dans la révolte s'est épuisé la dernière chance pour la croyance du sens de l'existence. Par sa révolte, l'homme révolté a enfin saisi son impuissance. Au bout du non-bonheur de la révolte, on ne trouve pas le malheur ou le désespoir mais l'indifférence.

Le nihilisme est l'homme qui interprète la raison comme une valeur. Quelle est la valeur de la raison pour l'homme? Cette question exige de la raison qu'elle révèle enfin son intérêt. La raison est en position d'intérêt. Elle est au service de l'intérêt. Le sien?

6.4 La fin de la révolte et l'intérêt comme valeur

La révolte conduit à l'échec; l'homme ne réalise pas son existence. L'homme révolté, s'il ne se suicide pas, doit donc se donner des raisons pour exister. Il doit se justifier, *inventer un sens à son existence*. Mais parce qu'il vient de la révolte, *ses raisons sont de fausses raisons*. Diverses attitudes sont ici possibles. L'oubli de soi dans l'action (le travail, la réussite, la carrière). L'attitude de l'esthète devant l'existence, pour qui tout est jeu non-sérieux, sauf le fait de jouer. La jouissance et sa répétition stérile. L'optimisme aveugle du militant. L'individualisme du salut privé, où seul compte le pour-soi. Bref, toutes les attitudes de la vie moderne sont possibles, à condition qu'elles remplissent le vide de l'existence sans exister authentique.

Toutes ces attitudes montrent la même chose : dans la société moderne avancée, toutes les raisons que l'homme se donne pour justifier son existence sont

contingentes. Elles peuvent se remplacer mutuellement, car aucune ne vaut comme étalon général (raison fondement) de l'exister. L'individu que je suis aurait pu ne pas exister et cette non-existence n'aurait strictement rien changé au monde. Je suis là sans raison, même si je cherche à justifier, par des raisons, mon exister.

En se donnant des raisons, le révolté s'est mis à discourir. Son discours, dès qu'il entre en relation avec d'autres discours, dès qu'il communique, s'use à leur montrer que leurs raisons sont sans raison. La révolte est morte - que reste-t-il, sinon nier la possibilité de la révolte, de l'existence authentique? Au-delà de la révolte, l'homme révolté nie la possibilité de la révolte. *Son discours est nihiliste.*

Dans les deux premières sections, l'homme rationnel se comprenait en s'orientant dans le monde, soit en y trouvant sa place objective, soit en participant au progrès. Son existence était Raison ou avait une raison (un sens, une fin et un ordre). Or la société moderne avancée a réalisé la raison. La raison est devenue réelle : descendant du ciel des Idées, elle s'est incorporée au monde; la science a cessé peu à peu de parler du monde, pour se couler dans le monde, en devenant source créatrice du monde. La raison, qui fut originellement une idée grecque, s'est faite histoire vivante dans l'histoire occidentale, qui est aujourd'hui, jusqu'à preuve d'un contraire qui ne vient pas, l'histoire devenue planétaire. Nous sommes le sens de l'histoire.

Or cette histoire produit le discours nihiliste, qui la comprend comme histoire des Valeurs, c'est-à-dire des contingences, des désirabilités. Le nihilisme, avant d'être dévaluation des Valeurs, est d'abord une interprétation du monde en termes de Valeurs, à commencer par la Valeur *Raison*. C'est parce qu'il n'y a que des Valeurs, que rien n'a de Valeur. Le nihilisme dit simplement que la sagesse et le progrès, l'existence raisonnable et l'action rationnelle universelle sont des Valeurs et donc des contingences. *La raison est sans raison et le choix rationnel de la raison est un choix de Valeur.* Dans la raison, il y a la volonté d'avoir raison, de valoriser la raison, en masquant cette valorisation et en la faisant passer pour volonté de vérité et de rationalité.

On comprendra qu'il est inutile de se demander si le nihilisme a raison. Ce qui importe ici, c'est le soupçon qu'il jette sur la raison. Ce qui importe, c'est de comprendre que dans la société moderne avancée naît un discours qui nie non la raison mais la prétention de la raison à être une non-Valeur, c'est-à-dire un Absolu. Devant le nihilisme, la raison est mise en état de crise, non parce qu'elle est incapable de se justifier, mais précisément parce qu'elle se révèle justification (valorisation). Le discours nihiliste ne dit pas : tout est sans raison; il dit : tout peut avoir sa raison, sa justification. Tout peut être tenu pour vrai, tout est valable, à condition d'être valorisé, d'être tenu pour vrai. Le

Progrès est valable, à condition d'être valorisé. Il est vrai (réel), à condition d'être tenu pour vrai. Tout peut être vrai et réel, *tout étant peut être tenu pour l'étant réel, car la vérité de l'étant est le tenir pour vrai*[1].

Dans le cadre de notre exposition, le discours nihiliste intervient en plaçant la raison en position d'intérêt. La raison est intéressée, c'est-à-dire qu'elle est au service de quelque chose qui n'est pas raison et qui se veut raison, valorisation de la raison, volonté de raison. La raison demande : quel est l'ordre intelligible du monde ou des phénomènes. Le nihilisme répond : pourquoi voulons-nous que le monde ait un ordre, une intelligibilité? Quel est l'intérêt de ce vouloir? La raison a certes des intérêts (de connaissance, de vérité, etc.), mais pour quelles raisons ces (ses) intérêts nous intéressent-ils? Pourquoi voulons-nous connaître la vérité? Quelle puissance en nous veut la vérité? Si le monde était mensonge, fiction, serions-nous moins intéressés? Si la vie n'avait aucun sens, perdrions-nous notre puissance à faire sens?

Interprétation du monde en termes de Valeurs, le nihilisme comprend l'élection et l'imposition des Valeurs comme un processus généalogique où cherchent à s'affirmer des puissances, des volontés de puissance. La puissance sert la puissance et tout est à son service, à commencer par la science "désintéressée" ou la rationalité "pure". L'institution des Valeurs ne relève pas de la conscience de la raison, elle relève de "la part souterraine de l'homme", de son vouloir, de son désir, de ses affects, de sa vitalité (son affirmativité). C'est pourquoi la détermination des valeurs ne dépend aucunement d'un choix conscient et raisonnable, au contraire, un tel choix est toujours un processus secondaire au service d'un processus primaire sous-jacent. En termes freudo-marxistes, on pourrait dire que les choix de valeurs sont des phénomènes de superstructure (idéologie et conscience) qui renvoient à des processus d'infrastructure (lutte des classes économiques et travail des affects, des pulsions).

Révolte et nihilisme peuvent être pris comme deux signes ou mieux, deux symptômes d'un dérèglement de la rationalité moderne. Ils indiquent que la rationalisation du monde (Weber) entraîne un désenchantement ou une aliénation croissante (Marx). Interpréter ces symptômes correspond à la tâche herméneutique des sciences humaines.

---

1. Nietzsche, F. *Oeuvres philosophiques complètes. Fragments posthumes.* Automne 1887 - mars 1888, tome XIII.

6.5 Intérêt et anomie. Les sciences humaines comme sciences des intérêts significatifs

Partons de ce fait : dans la société moderne avancée, l'homme y développe des discours, des langages, des attitudes, qui ne sont pas irrationnels ou anti-rationnels, mais qui refusent d'adhérer à la raison. Il est certain que ces discours, ces langages, etc. peuvent donner (ont donné) lieu à des manifestations irrationnelles. Plus largement, il est certain que dans la société actuelle l'irrationalité et l'irrationalisme sont des phénomènes permanents.

Cependant il nous semble plus important encore de constater l'existence de discours et d'attitudes *sensés* mais dépouillés de la certitude d'avoir raison ou d'être dans la raison. L'individu qui parle de lui-même en tant qu'individu, le langage de la révolte, l'existence authentiquement échec, le discours nihiliste ne sont pas insignifiants : ils disent quelque chose, bien que ce quelque chose ne soit pas universalisable, vérifiable logiquement ou empiriquement. *Ils ne veulent pas avoir raison*. Ils dévoilent que la raison classique et moderne implique un vouloir avoir raison, un intérêt pour la raison. Ils dévoilent que l'intérêt pour la raison n'est peut-être pas l'intérêt de tout homme, que l'homme peut s'intéresser à autre chose qu'à la raison (il peut s'intéresser à son individu, à son exister, etc.), sans être fou, violent ou déraisonnable.

Dans le cadre de la société moderne avancée, cette absence d'intérêt pour la rationalité sociale sous toutes ses formes s'appelle l'anomie. On peut penser que toute communauté historique (primitive, traditionnelle, moderne) connaît des phénomènes anomiques, à divers degrés, dans la mesure où l'intégration des individus aux normes et aux mécanismes sociaux demeure toujours partielle. De plus, toute organisation sociale, quelle que soit sa forme et sa légitimité, engendre un nombre plus ou moins grand d'insatisfaits. Il n'y a pas de société parfaite, pour la simple raison que la société n'est pas un produit de la raison humaine, comme la géométrie ou la technologie contemporaine. Elle est le champ ouvert et en devenir des interactions humaines, qui sont à la source de processus divers et complexes mais sans finalité. *La société est née avec l'homme mais non de l'homme*. Elle ne résulte pas d'une décision, d'un principe, d'une volonté ou d'une idée. Telle est l'erreur courante de l'idéologie technocratique, qui traite la société comme un instrument ou un champ d'action rationalisable. On peut agir sur tel ou tel phénomène social empirique (ex. : une organisation, un complexe institutionnel, etc.) mais non sur la société en tant que telle. Toute rationalisation de la société est elle-

même à la source de processus sociaux qu'elle ne contrôle pas. Les règles qu'elle entend instaurer engendrent leur propre dérèglement.

Au sens large, l'anomie est tout ce qui est contraire à l'ordre social. Mais la notion d'ordre social est elle-même ambigue. On peut y voir une réalité quasi métaphysique, découlant de principes immuables[1]. On peut y voir également la conséquence d'une évolution intelligible, c'est-à-dire réglée par certains mécanismes supposément infaillibles[2]. On peut y voir enfin certaines régularités structurelles et fonctionnelles elles-mêmes sujettes à des transformations dynamiques et diachroniques. Par ailleurs, l'interprétation de l'anomie dépend forcément de ce que l'interprète considère comme ordonné, régulier ou réglementé.

La notion d'anomie est donc équivoque[3]. Néanmoins elle permet de comprendre quelque chose d'extrêmement important, à savoir : 1- qu'il existe dans la société moderne avancée des phénomènes pathologiques, liés à la rationalisation sous toutes ses formes; 2- que ces phénomènes sont significatifs : ils sont autre chose que des exceptions, ils expriment l'existence de réalités réfractaires à la rationalisation. Ici, l'anomie intervient comme la catégorie à partir de laquelle s'instaure le travail de compréhension propre aux sciences sociales et humaines. Le langage de la révolte et le discours sans raison du nihilisme se tenaient hors de la compréhension rationnelle, qu'ils niaient soit au nom de l'existence de l'individu, soit au nom de valeurs. Avec la révolte et le nihilisme, la rationalité est contestée mais non critiquée de l'intérieur : elle ne comprend pas encore sa propre crise.

Historiquement parlant, comprendre et expliquer l'anomie a été l'un des intérêts premiers et constants des sciences sociales et humaines. Cet intérêt fut motivé par les phénomènes de crise, de déséquilibre, de conflit, et qui affectaient l'ordre social de la société en Progrès et par la vocation souvent réformiste des théoriciens de la société[4].

Dans le champ des sociologies, Durkheim (anomie), Marx (aliénation), Weber (désenchantement) s'attachèrent à l'interprétation des dérèglements de l'ordre

1 Ex : Platon, dont l'ordre social parfait mime l'ordre des idées autant que la hiérarchie des fonctions sociales et individuelles (tripartition des vertus, des classes).

2 Ex : le point de vue de Marx dans le *Manifeste du parti communiste*, comme quoi l'ordre social résulte de la lutte des classes, etc.

3 Boudon, R., Bourricaud, F. (1982). *Dictionnaire critique de la sociologie*. Paris : P.U.F., article "anomie", p. 21 et suiv.

4 Cf. Habermas, J. *Théorie de l'agir communicationnel*, op. cit., qui aborde ces questions dans l'introduction, et Freitag, M. *Dialectique et société*, op. cit., qui discute longuement du contexte d'essor des sciences humaines.

social, en les traitant non comme de simples exceptions mais comme les résultantes de l'ordre social lui-même et des forces et des mécanismes qui y interagissent. Tous trois s'employèrent à comprendre comment la rationalité économique, dominée par l'activité moyen-fin, pouvait engendrer un dérèglement moral (Durkheim), une aliénation et des crises (Marx), un conflit entre les fins et les valeurs (Weber)[1]. Dans le champ des psychologies, Freud le premier comprit que les pathologies étaient autre chose que des exceptions, qu'elles avaient une signification qui impliquait le tout de la vie psychique normale. Il s'attacha à montrer leur relation avec les intérêts pulsionnels, libidinaux, en conflit avec les normes morales et les intérêts de la civilisation.

À travers l'interprétation de l'anomie, des pathologies qui affectent la société moderne avancée, nous découvrons que l'organisation sociale, avec ses normes et ses règles, peut provoquer un désinvestissement, une absence d'intérêt chez les individus, et ce dans les rôles et les fonctions qui leur sont socialement assignés. Qu'est-ce à dire? L'anomie est *le signe, le symptôme, l'indice* que la rationalisation sociale repose en dernier ressort sur des intérêts : l'individu qui ne partage pas ces intérêts est anomique[2].

En étudiant les diverses formes d'anomie, les sciences humaines et sociales vont comprendre que les discours et les conduites rationnels ne renvoient pas à un jeu de règles et de normes transcendantes et transhistoriques, qu'elles renvoient toujours à des contextes spécifiques, où s'expriment certains intérêts, à partir desquels opère une rationalisation a posteriori. En d'autres mots, rien n'est rationnel en soi, par essence. Par exemple, l'action techno-instrumentale vise le succès. Une telle visée est rationnelle, car elle permet de combiner des moyens et des fins selon le critère de l'efficacité effective. Cependant le succès visé est toujours spécifique : il dépend des intérêts de l'agent. Or les intérêts peuvent paraître totalement inintéressants à un autre agent. La recherche indéfinie du profit peut ne pas m'intéresser[3].

---

1 Aron, R. (1967). *Les étapes de la pensée sociologique*. Paris : Gallimard.

2 Nous n'avons pas à aborder ici les causes sociales de l'anomie, ni les diverses explications sociologiques qui les concernent. Signalons seulement que l'interprétation de l'anomie est loin de faire consensus chez les sociologues. Au surplus, on pourrait admettre une multiplicité de conduites anomiques, originant d'une multiplicité de causes.

3 Rappelons que la notion d'intérêt a été mise de l'avant par l'utilitarisme, pour rendre compte des comportements rationnels des agents économiques. Les intérêts déterminent les fins visées. Ces fins sont donc aléatoires, car elles dépendent des intérêts singuliers. La conduite rationnelle consiste à l'application d'un certain nombre de règles, destinées à maximaliser la probabilité de satisfaction de l'intérêt. Elle est de l'ordre du calcul et de la combinaison des moyens. Mais les fins ne sont pas déterminées par la raison. Cependant l'utilitarisme considère que les intérêts des individus finissent par s'équilibrer et servir la communauté. Cf. Gould, J.; Kolk, W.L. (Éd.) (1964). *A Dictionary of the Social Sciences*. The Free Press of Glenco, 1964, article "interest".

Le concept d'intérêt est indéfinissable nominalement. Il n'y a pas d'intérêt universel ou en soi. Être intéressé, c'est être intéressé à ceci. L'intérêt ne se définit pas a priori; il se définit en relation directe à des contextes, où il s'exprime significativement. Il permet de comprendre que la société moderne avancée repose elle aussi sur une combinatoire d'intérêts : la rationalisation sociale sous toutes ses formes est au service d'intérêts, qui doivent être imposés comme légitimes et "intéressants".

L'homme philosophique et l'homme scientifique étaient désintéressés, c'est-à-dire raisonnables ou rationnels. Ils ne s'intéressaient pas à la Raison, car la raison n'était pas, pour eux, une chose parmi d'autres. L'homme moderne a, lui, des intérêts. Ou plutôt : *il est intérêt*. Répétons-le, la notion d'intérêt est indéfinissable; ce qui est définissable, c'est l'intérêt porté à quelque chose, car cet intérêt montre aussitôt ce qui l'intéresse, en s'y investissant spécifiquement.

En d'autres mots, pour comprendre l'intérêt (ou le désintérêt), il faut passer par l'analyse du contexte où il s'exprime significativement[1]. Très schématiquement, la compréhension du contexte d'expression des intérêts montre (a montré) que l'adhésion aux conduites et aux règles rationnelles de la société moderne avancée suppose elle aussi des intérêts. C'est lorsque la rationalité sociale est incapable de susciter des intérêts que surgit l'anomie. Tout comme il n'y a pas d'intérêt en soi, il n'existe pas de raison en soi, c'est-à-dire indépendante des intérêts humains.

Le concept d'intérêt n'a pas la même signification que les notions classiques de passion ou de désir. La passion et le désir peuvent être rationalisés, maîtrisés; l'intérêt donne lieu à des rationalisations. Il n'est pas rationnel, mais donne lieu à des conduites ou des actions rationnelles. Il n'est pas rationnel en soi de s'intéresser au profit pour le profit. Mais il est rationnel d'utiliser tous les moyens disponibles pour faire du profit, *si on s'intéresse au profit*.

Pour le dire autrement, l'homme n'a pas des intérêts qu'il pourrait maîtriser, il est intérêt; il n'est pas le maître de son intérêt, mais son serviteur[2]. Le sage pouvait maîtriser la passion parce que la passion était sa passion. Mais l'homme intéressé (et, ici, l'homme est toujours intéressé) n'est pas le propriétaire de son intérêt; c'est son intérêt qui le possède[3]. L'homme n'est pas maître de son désir, il est désir (Freud). L'homme

---

1 Dans cette optique, l'analyse des intérêts est circulaire : elle postule ce qu'elle trouve et trouve ce qu'elle postule. Cf. *Dictionnaire critique de la sociologie*, op. cit., article "Utilitarisme".

2 D'où la formule cynique de V. Pareto, "l'homme est un être déraisonnable et raisonneur", cité par Aron, R., op. cit., p. 409.

3 Comme l'appât du gain possède le capitaliste.

n'est pas maître de son pouvoir, il est volonté de pouvoir (ou de puissance, Nietzsche). Ses intérêts le traversent et le constituent : l'orientent.

L'analyse des différents intérêts (économiques, politiques, sexuels, etc.) révèle que l'homme n'a pas d'intérêt universel naturel, d'intérêt transcendant (hors tout contexte), qu'il s'intéresse à tout et que, dans chaque cas, cet intérêt spécifique oriente sa pensée et son action. Bref, ce sont les hommes qui sont *intéressés* à et non l'Homme. En ce sens, la notion d'intérêt ne permet pas de définir la rationalité, ni ce qui est rationnel ou non. Elle permet seulement de comprendre que la rationalité est immanente à un contexte d'intérêts. Un intérêt n'est pas rationnel ou irrationnel. Il est ce qu'il est, voilà tout. Certes, certains intérêts sont difficilement rationalisables, mais cela ne change rien au fait que les intérêts rationalisables restent des intérêts.

Dès que l'on considère les intérêts humains, on constate leur pluralité. *Dans l'histoire, les hommes se sont intéressés à tout*. Ils ont été orientés par une pluralité d'intérêts, et cette pluralité ne peut être subsumée sous le concept de nature humaine. *L'objet des sciences humaines n'est pas l'homme comme nature, sujet ou substance, mais l'humain dans la pluralité de ses orientations intéressées significatives*[1].

Or cet objet exige nécessairement une approche compréhensive du contexte où s'expriment significativement les orientations intéressées. En effet, comprendre un intérêt, ce n'est pas analyser un fait, encore moins un état vécu affectif, *c'est interpréter des activités orientées, des conduites significatives*. Le but de l'interprétation ne consiste pas à réduire la réalité à des intérêts ultimes, il consiste à comprendre les comportements significatifs des individus mobilisés et orientés par leurs intérêts. L'intérêt est donc postulé par l'interprète mais il ne constitue pas l'objet de l'interprétation : comprendre un intérêt implique une saisie du sens - des motifs, des intentions - que l'agent donne à son comportement, à sa conduite (ajoutons que ce sens ne sera pas nécessairement retenu par l'interprète ou l'observateur en guise d'explication de la conduite). En d'autres mots, l'analyse des intérêts implique un travail de compréhension du contexte significatif où s'enracinent ces intérêts. Une conduite est rationnelle non parce qu'elle souscrit dans des normes éternelles de la raison mais parce qu'elle s'inscrit dans un contexte spécifique (une société, une situation) au sein duquel elle se détermine en rapport avec les autres conduites. Les normes de la rationalité ne sont pas un "être" mais le produit d'un faire contextualisé. Nous ne pouvons donc jamais les déduire ou les postu-

1 Cf. Weber, M. (1971). *Économie et société*, tome I. Paris : Plon. Concepts fondamentaux de la sociologie. A. Fondements méthodologiques.

ler; il faut les rechercher, en découvrant par interprétation les significations que les acteurs leur prêtent.

Nous n'avons pas à entrer ici dans le détail des querelles de méthode qui foisonnent en sciences humaines et sociales. Notre but est de comprendre la rationalité critique, non d'exposer une collection de théories ou de points de vue. Compte tenu de ce qui précède, le point important à mettre en lumière nous semble être la distinction entre sens et raison.

Les actions et les discours rationnels constituent un "sous-ensemble" des actions et des discours significatifs. C'est pourquoi "s'interroger sur le sens des énoncés que les hommes abordent est manifestement plus fondamental encore que s'interroger sur leur rationalité vu que l'extension des propositions dites rationnelles est plus restreinte que celle des propositions douées de sens"[1].

Cette distinction entre rationalité et sens nous semble capitale pour la compréhension de la rationalité critique. Elle signifie en effet que la rationalité ne peut plus valoir comme modèle de sens. La rationalité des conduites et des discours ne s'oppose pas au non-sens des conduites et des discours irrationnels; elle est une possibilité parmi d'autres du faire-sens en général. *La catégorie de sens est plus fondamentale que la catégorie de raison*, dans la mesure où la raison occupe seulement une portion du faire-sens[2].

Les savoirs de l'humain ne se limitent donc pas à la compréhension des orientations rationnelles; ils envisagent l'ensemble des orientations sensées, en écartant l'idée de les mesurer ou de les évaluer, par comparaison normative aux orientations rationnelles. Il est plus important d'essayer de comprendre les mythes, que de les juger selon les canons de la rationalité. Il est plus important d'interpréter les rêves et leurs sens, que de les dévaluer au nom de la conscience et de ses raisons. Il est plus important de comprendre les significations des interactions sociales, que de les disqualifier au nom de l'action rationnelle.

Grâce aux sciences de l'Homme, notre compréhension est subitement élargie et enrichie. Nous comprenons que tous les hommes dans la pluralité de leurs mondes agissent et s'orientent sensément, selon leurs intérêts significatifs et contextuali-

---

1 Frank, M. (1984). L'herméneutique de Schleiermacher. Relecture autour du débat herméneutique-néostructuralisme. *Revue internationale de philosophie*. Paris : 38e année, no 151, fasc. 4.

2 Cf. entre autres, Gadamer, H.-G. *Vérité et méthode*, op. cit. Deuxième partie. Deuxième section, p. 103-226, qui analyse l'idée de compréhension dans les sciences humaines, en développant une critique du rationalisme des Lumières et du positivisme.

sés. Une telle compréhension nous permet en retour de comprendre que la société moderne avancée, si elle est le meilleur des mondes historiques rationnels, n'est en aucune façon le seul monde sensé; il se peut même que la rationalisation aboutisse à un appauvrissement du sens, à sa "nihilisation".

En tant que discours significatif, sensé (et non pas simplement rationnel), tout savoir et toute science peuvent être pris à leur tour comme objet d'analyse, par l'un ou l'autre des savoirs de l'humain. Les savoirs de l'humain ne visent pas à établir les normes de la rationalité propres à la connaissance scientifique. Ils s'intéressent aux contextes, aux intérêts et aux orientations à partir desquels s'instaurent la connaissance[1]. Nous avons amplement discuté à la section 1 du contexte actuel des savoirs et de la connaissance; nous n'avons donc pas à y revenir ici.

Cependant une question reste en suspend : quel est l'intérêt significatif des savoirs de l'humain? Cette question applique à ces savoirs le type d'interrogation qu'eux-mêmes appliquent aux phénomènes humains. Quel est l'intérêt de base des sciences humaines? S'agit-il d'un intérêt de pure connaissance? Mais il n'y a pas d'intérêt "pur". L'intérêt des sciences humaines doit être compris en liaison significative au contexte de la société moderne avancée.

L'intérêt des sciences humaines est lié significativement aux intérêts de compréhension que la société moderne avancée génère à son propre endroit. La société moderne avancée est la première société qui s'objectivise à travers ses propres savoirs (cf. section 2, la dissociation). "C'est assurément leur capacité croissante de transformation de soi qui a permis aux sociétés modernes de prendre une certaine distance à l'égard d'elle-même et de porter leur attention vers les processus (...) de la vie sociale"[2].

L'intérêt des sciences humaines n'est évidemment pas un intérêt de pure compréhension. Il est immédiatement relié au contrôle social intéressé de la société sur elle-même[3]. Grâce à elles, la société (et les groupes intéressés qui la composent) se dote d'un savoir de ses propres mécanismes. Ce savoir n'est certes pas un reflet de la société; il contribue à l'activité sociale : il est un moment et une instance des processus

1 Y compris, bien sûr, la connaissance proposée par les sciences de la nature. Tel est, par exemple, le travail d'analyse effectué par Kuhn dans son célèbre ouvrage sur *La structure des révolutions scientifiques*, op. cit.

2 Touraine, A. (1971). L'action collective. *Encyclopédie Universalis*. Paris. 1971, p. 223; cf. également Weil, E. *Philosophie politique*, op. cit., p. 72 et suiv. qui analyse la situation des sciences sociales par rapport à la société moderne.

3 Nous ne parlons pas bien sûr du chercheur en tant qu'individu, qui, lui, peut être à peu près "désintéressé". Mais qu'il le soit ou non, cela ne change rien : en tant qu'acteur social, son activité doit servir à quelque chose.

sociaux en cours. *Les savoirs de l'humain sont les premiers savoirs à posséder la conscience de leur fonction immanente dans le contexte de leur société.* Ils comprennent que leur sens et leur intérêt découlent de ce contexte, et qu'ils ne sont donc pas a-historiques, transcendants. Ils sont pluriels, immanents au contexte de leur production et relatifs à lui. Essayons de voir en quoi cette situation modifie le statut de la connaissance elle-même. Commençons par discuter du problème de la vérité, comme idéal normatif de notre tradition philosophique et scientifique.

6.6 Le problème de l'intérêt et la connaissance du monde. L'abandon de la vérité au sens classique. Vérité et conflit des intérêts

Dans le cadre du premier noyau, la philosophie produisait des conceptions, qui valaient comme images cohérentes et systématiques du monde. Ces images représentaient adéquatement l'ordre rationnel du monde. Elles tiraient leur validité de l'objectivité de la raison, qu'elles montraient en sa vérité. Elles exigeaient du penseur une disponibilité face au réel absolu; cette disponibilité se fondait sur la parenté entre la structure de l'esprit humain et l'ordre sensé du monde. Apprendre à exercer cette disponibilité était la base de la propédeutique scientifique, dont le terme était l'accès à un plan de connaissance pure, désintéressée. En retour, cette connaissance exerçait des effets formateurs sur le penseur, dont l'existence se coordonnait à l'ordre sensé objectif. Il est indéniable que c'est dans le cadre de ce premier noyau que la connaissance atteint son plus haut degré de certitude idéale. Son idée de vérité est chargée des plus hautes et des plus nobles prétentions. On peut dire qu'ici l'homme est possédé par la vérité autant qu'il la possède.

Dans le cadre du second noyau, la connaissance reste une représentation adéquate du réel. Cependant cette représentation est médiatisée par l'activité du sujet connaissance, qui lui impose sa forme a priori (la structure de son entendement). Le réel est toujours réel pour un JE. Devant le JE et en relation à lui, le monde apparaît comme ordre phénoménal asignifiant. La connaissance accède à cet ordre, dans la mesure où il est donné au sujet sous forme d'impression ou d'intuition, que le sujet ne peut tirer de lui. La connaissance a pour idéal l'établissement d'une correspondance adéquate entre le plan de l'impression, donné dans l'expérience sensorielle, et le plan du jugement, fourni par l'activité cognitive au sujet. La connaissance est un ensemble de jugements, c'est-à-dire de propositions, au sujet des données de l'expérience. Le jugement vrai exprime un

accord temporaire avec les données de l'expérience. Cet accord temporaire n'est pas un défaut de la connaissance, mais la condition même de son progrès. Dans la démarche scientifique, le sujet, parce qu'il se connaît en toute certitude, peut s'éliminer du résultat connu. Cette élimination du sujet prend la forme générale d'une méthodologie de la connaissance, destinée à séparer les données de l'expérience des conditions subjectives de leur réception par le sujet. Mais comme la méthodologie est elle-même produite et contrôlée par des sujets, il y a là le risque d'un cercle vicieux. *On doit donc supposer chez les sujets l'existence d'un intérêt de connaissance pure*. Cet intérêt s'exprime significativement par l'ensemble des précautions en usage dans la communauté scientifique, destinées à éliminer les intérêts subjectifs des savants. La communauté scientifique, de par sa propre condition interne, fournit une véritable et authentique formation vivante aux individus qui se consacrent à la connaissance. Cette formation transmet et impose des habitus de pensée et de comportement. Ces habitus découlent des normes intrinsèques de la connaissance. Ces normes statuent universellement sur la forme de la connaissance scientifique. Essentiellement, elles séparent la sphère des jugements orientés par des valeurs, de la sphère des jugements orientés sur et par des faits observables, constatables. Le résultat de cette séparation s'appelle la connaissance objective, dont le statut est celui d'un idéal à renouveler constamment comme progrès vers l'objectivité.

Dans les deux premiers noyaux, la connaissance est donc conçue comme une activité, et à vrai dire la seule activité, susceptible de se soustraire, soit absolument, soit progressivement, aux différents faisceaux d'intérêts qui orientent les hommes dans leur monde. La vérité est le résultat et la preuve de cette soustraction. L'idée de vérité, en tant qu'idéal régulateur de la connaissance rationnelle, a joué et joue encore un rôle extraordinaire dans notre tradition intellectuelle. *Elle signifie que dans son rapport au monde, l'homme peut se détacher du monde tel qu'il est pour lui et établir une relation avec le monde en soi*. Or une telle relation a précisément la qualité extraordinaire de valoir pour tout homme. Elle est universelle.

Considérons ceci : lorsque l'homme parle dans la vérité, il ne parle pas de lui et pour lui, son discours a l'extraordinaire qualité de valoir pour tout être parlant, dans la mesure même où il consent à se définir par la raison. Transposée au plan socio-historique, la vérité signifie que les individus, déterminés par le contexte socio-historique qui est le leur, peuvent entrer en dialogue universel et aboutir à un consensus non violent (non forcé, non imposé), en adhérant rationnellement à des idées qui transcendent ce contexte.

Dans la vérité, ce qui est affirmée, c'est l'unité générique essentielle du genre humain, en tant qu'unité spirituelle universelle de tous les êtres humains, sans distinction de situation. Pour reprendre une formulation de Husserl (1977)[1], la vérité, qui fut une idée énoncée dans un contexte déterminé, est une idée cependant infinie, en ce sens qu'aucun discours particulier ne peut l'épuiser et que son "remplissement" inaugure une tâche infinie universelle pour l'humanité. Même l'idée d'un Dieu unique universel, tel que l'ont conçu les Chrétiens, reste particulière à une culture; son expansion est suspendue, comme l'histoire le montre amplement, au triomphe de cette culture. Mais l'expansion de la vérité par la violence est contraire à l'essence de la vérité. *On peut tout imposer à autrui, sauf la vérité, qui implique une libre adhésion de sa part.*

Nous ignorons ce que peut coûter, au plan spirituel, l'abandon de la vérité ainsi conçue. En particulier, on pourrait s'interroger longuement sur la possibilité d'une éthique qui maintiendrait une prétention à l'universalité, sans appuyer cette prétention sur l'idée de vérité. En effet, on voit mal comment les hommes pourraient se considérer les uns les autres, en se mettant à la place des autres s'ils sont incapables de se mettre à la place des autres devant le monde. Le fondement d'une communauté humaine universelle peut-il ne pas impliquer l'existence d'un monde commun sur lequel il s'agit de s'entendre dans la vérité?

Quoi qu'il en soit de ce problème, il semble que l'histoire de la vérité, qui s'est maintenue tant bien que mal dans le cadre formulé par les penseurs Grecs, rencontre aujourd'hui des résistances extraordinaires, et ce au sein même des savoirs contemporains. Il est certain que la simple idée d'une vérité absolue fait aujourd'hui sourire. Toute personne un tant soit peu informée sait en vérité qu'il n'y a de vérité que relative!

Cependant, dans le cadre de la rationalité critique, il ne s'agit plus d'une limitation de la vérité et de son passage de l'absolu au relatif, de l'en-soi au pour-nous; il s'agit de l'abandon de l'idée de vérité et de la vérité tout court. Cet abandon ne prend pas la forme d'un rejet de la vérité et de son remplacement par autre chose. La vérité reste et demeure, mais elle est interprétée de telle façon qu'elle cesse d'être vérité, au sens traditionnel.

Cette interprétation, qui est celle de la rationalité critique, soutient que la vérité est conditionnée par les différents faisceaux d'intérêts qui orientent les humains

---

1 *La crise de l'humanité européenne et la philosophie.* Paris : Aubier, p. 41 et suiv.

dans leur appréhension du monde et leur action dans le monde[1]. Ces différents faisceaux d'intérêts conditionnent et structurent les modes d'appréhension (de connaissance, de représentation, de symbolisation) et les types d'action face aux mondes objectif, social et intersubjectif. Dans chaque cas, la vérité est assujettie à des intérêts contextualisés.

1- *Devant le monde objectif*, les modes d'appréhension et d'action sont orientés et structurés par le faisceau des intérêts liés à la *maîtrise* du groupe humain face à son milieu de vie ambiant. L'appréhension du milieu de vie ambiant a pour mode principal la pensée techno-opératoire, qui se représente le monde comme processus contrôlable. Cette représentation donne lieu à des savoirs techno-scientifiques dont le *critère de vérité est l'efficacité*. L'action face au milieu de vie ambiant a pour principale l'instrumentalité technique. Le critère de l'action est le succès pratique. La vérité est naturalisée et pragmatisée. Elle est liée aux intérêts anthropologiques du groupe humain confronté aux exigences imposées par le milieu ambiant (naturel). La connaissance du milieu se fonde sur l'intérêt d'une maîtrise des événements et des phénomènes qui le constituent. Cette maîtrise s'exprime concrètement par l'adaptation et l'intégration du milieu naturel au milieu humain. Dans cette optique, la vérité se définit par le critère pragmatique du succès. La connaissance est une ressource mobilisée dans le processus de la domination technique de la nature. Elle permet la manipulation des phénomènes naturels et les rend disponibles pour leur exploitation organisée.

2- *Dans le monde socialement organisé*, les modes d'appréhension et d'action sont orientés et structurés par le faisceau des intérêts liés à la *domination et à la structuration* du groupe humain, fractionné en couches ou en classes. L'appréhension a pour mode principal la pensée symbolique, qui se représente le monde social comme processus à contrôler. Cette représentation donne lieu à des savoirs, dont le critère de vérité est la légitimité. L'action a pour mode principal l'interaction sociale symbolique. Elle donne lieu à des luttes pour la domination des couches sociales les unes sur les autres et à des formes de contrôle institutionnelles de la structure sociale (les rapports entre les couches).

Dans le monde socialement organisé, est vrai ce qui est tenu pour vrai (légitime). La vérité s'exprime concrètement dans le système de croyances fondamentales, par lequel le monde social se représente son ordre légitime. À cet égard, la

---

1 Ce qui suit s'inspire de Habermas, J., *Théorie de l'agir communicationnel*, op. cit. *Connaissance et intérêt*, op. cit. Apel, K.O., *"Une théorie des types de rationalité"*, op. cit. Freitag, M. *Dialectique et société*, tome I, op. cit. Horkheimer, M., *Eclipse de la raison*, op. cit.

conscience de soi de la société moderne avancée, produite par les savoirs de l'humain, a un statut analogue à la religion (moyen âge) et aux mythes (société archaïque). Elle fournit à la société une cohésion symbolique. Cependant les savoirs actuels de la société diffèrent de la religion et du mythe en cherchant à se développer comme instances d'action sur la société. Ils ne se contentent pas en effet d'offrir une représentation de la société, ils visent explicitement au contrôle du mécanisme social. Les sciences sociales et humaines offrent aujourd'hui, d'une part, des "images" de rechange face à la dissolution des représentations traditionnelles religieuses et mythiques de la société et de l'homme, et d'autre part, des informations susceptibles de se convertir en techniques de contrôle des processus sociaux. Elles souscrivent par le fait même à la légitimité dominante issue des luttes de domination sociale. Elles sont des instruments au service de la domination, laquelle se confond aujourd'hui avec ce grandiose processus d'occidentalisation de toutes les cultures.

3- *Dans le monde de l'intersubjectivité*, les modes d'appréhension et d'action sont orientés par le faisceau des intérêts liés à la communication et à la compréhension intersubjectives. L'appréhension a pour mode principal la communication. Elle se présente le monde de l'intersubjectivité comme processus ouvert à la discussion et animé par les intérêts (les points de vue) différenciés des sujets parlants. Cette représentation donne lieu à des savoirs interprétatifs et explicitatifs (interprétation du discours des sujets explicitant leurs points de vue). Ces savoirs ont pour critère la compréhension, exprimée par le partage des points de vue communs, donnant lieu à des entreprises communes. L'action a pour mode principal l'interaction intersubjective communicationnelle, médiatisée par des langages entre partenaires. Ces langages, parlés ou autres (gestuels, émotionnels, etc.) sont régis par des règles de communication, impliquant, entre partenaires, un répertoire sémiologique commun, une compétence sémiologique, etc.

Ces mondes, que nous pouvons qualifier de *monde objectif* pour le premier, *monde social* pour le second et *intermonde* pour le troisième, conditionnent la forme et les normes de la rationalité et de la vérité. Dans le monde objectif, est vrai ce qui est efficace et l'action est rationnelle selon le critère du succès objectif. Dans le monde social, est vrai ce qui est légitime et l'action est rationnelle selon le critère du triomphe à l'issue d'une lutte de domination ou de contrôle[1]. Dans l'intermonde, est vrai ce qui est tenu pour vérace dans la communication, et l'action est rationnelle selon le critère de l'opinion commune partagée, donnant lieu à des comportements orientés communs. Or, la raison

1 On peut tenir la tradition issue de Machiavel et de Hobbes comme inspiratrice de cette compréhension.

classique et la raison scientifique sont, dans la perspective de la rationalité critique, des tentatives, historiquement situées, pour fonder une idée universelle de la raison, *dans le cadre d'une surévaluation de la portée du monde objectif, conçu comme monde paradigme, pour la détermination des critères ultimes de la raison et de la vérité*. Philosophie classique et science moderne ont dévalué systématiquement le monde social et l'intermonde, en érigeant comme un pur en-soi le monde objectif.

La lutte de domination sociale a été dévaluée au nom d'une vérité et d'un discours de vérité échappant par essence au conflit. Les différents politiques, qui s'enracinent dans des conflits d'intérêts, ont été escamotés ou interprétés comme des différences dialogiques ou logiques, réductibles par le recourt à une ontologie, susceptible de fournir un modèle de l'ordre socio-politique dérivé de l'ordre ontologique total (Platon).

La philosophie grecque et chrétienne a interprété le monde social dans l'horizon du monde objectif, censé fournir le paradigme de la résolution des conflits d'intérêts. Les savoirs de légitimation élaborés au cours de ces conflits (les idéologies) ont été mesurés au savoir philosophique et disqualifiés comme inconsistants. Au conflit des intérêts humains a été substituée la vertu, posée comme fin de la praxis socio-politique, le summum bonum de la vie en commun.

Dans les temps modernes, la dissolution progressive de l'ontologie antique a entraîné un réalignement sur les certitudes de la science moderne. Encore là, le monde social sera interprété dans l'horizon du monde objectif, tel que le comprend la rationalité scientifique. Avec Machiavel, Hobbes, c'est la problématique de la vertu qui est disqualifiée, au profit d'une analytique des forces sociales. La vertu tombe au rang de simple norme et la science politique se veut science des mécanismes objectifs qui régissent la société. *À l'action juste se substitue l'action techniquement faisable*. La "virtu" de Machiavel est la thématisation de l'action politique orientée par le triomphe, dans le cadre de circonstances empiriques déterminées. Le Prince ne tire pas sa puissance de son essence, mais de son action correctement évaluée. Le pouvoir n'est pas l'attribut d'une substance, mais un ensemble de relations entre des forces, qu'il s'agit de combiner et d'infléchir.

Philosophie et science, en subordonnant le monde social au monde objectif paradigmatique, orientent notre tradition sur la certitude d'une connaissance émancipée des intérêts socio-politiques. Pour la philosophie, la vérité fournit le critère de l'action juste, vertueuse; pour la science, l'objectivité fournit le critère de l'action techniquement

juste. La première promet une émancipation dans la vie juste, achevée et accomplie; la seconde promet une émancipation, par le contrôle des forces naturelles et sociales. Dans les deux cas, l'émancipation est une solution non-politique - désintéressée politiquement - aux conflits politiques.

Quant à l'intermonde, il a, lui aussi, été soumis à une dévaluation systématique. Les langages de la communication et de la compréhension intersubjectives ont été disqualifiés par rapport au langage canonique de la science. La dialectique s'est emparée du dialogue, dont elle a formalisé la logique implicite (l'une des logiques implicites), pour la faire servir à des fins cognitives ou constructives, c'est-à-dire à des fins de connaissance ou de cohérence formelle interne (construction de discours formellement cohérents). Les langages de l'intermonde ont été assimilés à un plan infralogique : doxologique, sens commun, etc.

L'un des thèmes fondamentaux de la rationalité crise est donc la *différenciation* de la rationalité, selon le monde objectif, social et l'intermonde[1]. Cette différenciation implique la contestation du primat traditionnel accordé au monde objectif. Plus concrètement, elle implique la contestation du transfert des modes d'appréhension et d'action en vigueur dans le monde objectif aux deux autres mondes. Une telle contestation nie l'universalité des intérêts de la connaissance scientifique. Elle nie la capacité de la science à ordonner le monde social et l'intermonde, en les subordonnant à ses intérêts, qui n'ont de valeur que dans la sphère du monde objectif. La scientifisation de la société par les techno-sciences escamote les intérêts socio-politiques au nom d'intérêts objectifs.

La rationalité critique se comprend elle-même comme une rationalité éclatée, plurale, dont les modes d'appréhension et d'action ne sont pas transférables d'un monde à l'autre : ce qui est vrai dans un monde n'est pas vrai dans l'autre, puisque les critères de vérité changent de nature et de fonction selon le contexte mondain. Au plan pratique, cela signifie qu'une action rationnelle instrumentale, appliquée au monde social et à l'intermonde, change radicalement de sens puisqu'elle se déploie dans un autre contexte d'intérêts. L'intérêt de la maîtrise ne suffit pas à la justifier, car maîtriser peut s'avérer une entreprise irrationnelle au plan de la société et de la communication.

En interprétant la rationalité en liaison à des contextes mondains d'intérêts différenciés, la rationalité critique se lie elle-même à ses contextes. Elle assume des

---

1 Cf. Habermas, J., *Théorie de l'agir communicationnel*, op. cit. Introduction : Vers la problématique de la rationalité, p. 17 à 158, qui propose une série de distinctions, pour fonder cette différenciation.

intérêts (par exemple, des intérêts d'émancipation sociale ou des intérêts de compréhension)[1]. Elle est intéressée, et donc liée aux contextes porteurs ou révélateurs de ses intérêts.

6.7 Le paradigme linguistique critique

Après avoir traité schématiquement du thème de la différenciation de la raison en fonction de contextes et d'intérêts, abordons maintenant un autre thème critique contemporain, solidaire du précédent. Ce thème est celui du langage. Alors que l'intérêt lie la rationalité à des contextes différenciés, lui interdisant toute fondation universelle, le thème du langage lie la rationalité à des structures de sens, lui interdisant toute fondation dans la transparence de soi. À travers ce thème, la rationalité est confrontée à l'altérité et aux excès de sa propre incorporation dans des structures de sens.

Pour le JE PENSE la question du langage est subordonnée à la question de la conscience du sujet psychologique ou transcendantal. Schématiquement, elle est résolue par l'idée de réflexion[2]. L'homme est source du sens dans le monde; c'est donc dire que tout phénomène significatif dépend, quant à son vouloir-dire, de l'appréhension réflexive du sujet, qui l'incorpore à lui-même comme horizon de tout sens possible. Cette incorporation assimile les phénomènes, y compris les phénomènes linguistiques et symboliques, aux structures d'intelligibilité du sujet, comme source donnatrice du sens.

Ce qui est affirmé, c'est la possibilité d'une fondation du sens sur une structure d'intellegibilité transcendantale ou syntaxico-sémantique, soustraite par essence à des pertes ou des excès de sens qu'elle serait incapable de maîtriser et d'incorporer réflexivement. Transposé au plan anthropologique, cela revient à dire que le sujet parlant peut accéder, par réflexion, à la plénitude de tout vouloir-dire. Même si la signification de tel ou tel phénomène est d'abord méconnue de lui, le sujet parlant peut trouver ou retrouver cette signification, à la suite d'un travail de réflexion, soit de révélation, soit d'interprétation, de déchiffrement ou de décodage. Comme source du sens, le sujet est le fondement du faire-sens et du vouloir-dire. Ce qu'on appelle réflexion n'est rien d'autre

---

1 Cf. le développement de "la théorie critique" de l'École de Francfort, notamment Horkheimer, M. (1978), *Théorie critique*. Paris : Payot. Marcuse, H. (1971), *Pour une théorie critique de la société*. Paris : Denoël; et les ouvrages de Habermas, J., déjà cité.

2 Nous suivons ici Frank, M., La loi du langage et l'anarchie du sens. À propos du débat Searle-Derrida, *Revue internationale de philosophie*, op. cit., p. 396 et suiv.

que ce processus par lequel le sujet incorpore progressivement les phénomènes, en les dotant de sens, en leur conférant une signification réglée par son propre pouvoir à faire-sens.

Or c'est précisément cette idée de réflexion, qui est contestée par le paradigme linguistique critique[1]. Disons tout d'abord quelques mots au sujet du paradigme linguistique, avant d'aborder sa partie critique. Depuis le début du siècle, on assiste à une convergence entre les diverses problématiques théoriques dominantes concernant l'importance du langage comme domaine et horizon à partir desquels nous pouvons penser la réalité, quelle qu'elle soit. L'herméneutique allemande, dont les présupposés orientent la sociologie d'inspiration wébérienne et la psychanalyse, la philosophie analytique anglo-saxonne, le pragmatisme américain, le structuralisme français *ont en commun de problématiser le monde et la réalité dans l'élément du langage*. Ajoutons également à cette liste les théories de l'information, la cybernétique, la théorie des systèmes, la communication, et nous verrons que le langage est en quelque sorte le médium commun à partir duquel on pense aujourd'hui l'être ou le réel de la réalité, dans le cadre des savoirs de l'humain.

Le paradigme linguistique propose une compréhension de la réalité en termes de relations et de fonctions. On peut l'opposer au paradigme substantialiste, qui propose une compréhension de la réalité en termes d'entités ultimes (des substances, des natures, des essences, etc.) et au paradigme empiriste, qui propose un compréhension de la réalité en termes de perceptions atomiques. Le paradigme substantialiste propose une image du monde en tant qu'ordre de substances hiérarchisées et emboîtées, chacune possédant sa fonction propre (sa nature, son essence). Le paradigme empiriste propose une image du monde en tant que liaison de faits atomiques perceptibles, isolables par l'analyse. Le paradigme linguistique propose une image du monde en tant que structure, dans le cadre de laquelle tout élément renvoie à un système de relations et de rapports, qui en définit le sens et la fonction. Les éléments n'ont donc pas de sens en eux-mêmes; le sens est une structure de renvois, où les éléments présents sont mis en relation avec le tout des éléments absents.

Pour saisir la partie critique du paradigme linguistique, deux dimensions doivent être considérées.

---

1 C'est sans doute l'oeuvre de Derrida, J. (*De la Grammatologie*, 1967, *Marge*, 1972, etc.) qui représente la version la plus dure de cette critique, dans la mesure où la réflexion apparaît d'une violence de la rationalité.

1- *Son extension*. Le paradigme linguistique ne se limite pas aux phénomènes typiquement linguistiques, grosso modo les systèmes sémiotiques naturels (les langues) ou artificiels. Énumérer ses champs actuels d'application serait à toute fin impossible, compte tenu que tout phénomène peut être absorbé avec ses présupposés. Cette extension engage une véritable option ontologique quant à la nature de la réalité. La réalité est donnée dans le milieu du langage car elle est fondamentalement structurée comme un langage.

Il ne s'agit pas d'une métaphore. Le langage n'est pas considéré ici comme un instrument ou une médiation à travers lesquels la réalité apparaît; *il est un milieu, c'est-à-dire un environnement symbolique global au sein duquel et par lequel se produisent l'événement et l'avènement de la réalité pour l'humain*. Si le langage était un instrument, alors il serait possible de le remiser ou de le remplacer par un autre instrument, tel n'est pas le cas. L'humain ne connaît pas le monde à travers le langage, il est auprès du monde et rencontre le monde comme langage[1]. Qu'est-ce à dire? S'agit-il d'un retour au premier noyau, au logos objectif? Non, car ici ce n'est pas du Sens pur qu'il s'agit, mais du langage comme processus par lequel la réalité se constitue réellement pour l'humain. Le privilège et la primauté traditionnels du monde objectif, en tant que domaine où s'exerce la connaissance, cachent l'essentiel. Avant de connaître le monde, l'homme toujours et déjà le comprend et s'y comprend : la réalité est et ne peut être que signes qu'il a charge d'interpréter. Dire que l'homme est dans le monde et que l'homme interprète le monde, c'est dire la même chose. L'homme est l'être pour ainsi dire condamné à comprendre : le monde n'est pas substances ou phénomènes, mais signes.

C'est donc dire que les systèmes sémiotiques ne sont pas de "simples grilles" qu'on applique à la réalité insignifiante, afin de la rendre signifiante. Ils sont, pour le dire dans la terminologie kantienne, les structures a priori de la compréhension de toute réalité. Or, à la différence de la structure d'intelligibilité qu'est le sujet transcendantal, les structures de compréhension ne sont jamais constituées une fois pour toutes : elles se constituent, se transforment dans et par l'activité de compréhension du monde qu'elles rendent possible.

Le paradigme linguistique abolit le mythe d'un rapport au monde qui échapperait à la symbolisation et au langage. L'accès à une Présence extra-linguistique et l'accès à une réalité strictement perçue (neutre) s'avèrent tout simplement impossibles.

---

1 Cf. Gadamer, H.G. (1981), Itinéraire de Hegel, in *Critique*, octobre, no 413, p. 891.

L'idée qu'il existe une réalité objective, un monde objectif, fournissant le cadre immuable de la connaissance, dont elle serait le reflet ou la traduction, néglige ce fait, à savoir qu'il n'y a de réalité que pour un être parlant, pour qui le langage constitue le milieu et l'horizon de son expérience du monde. Par le fait même, parler de connaissance objective n'a de sens qu'à l'intérieur d'un "jeu de langage" particulier, celui de la science. Le "jeu de langage" de la science est un parmi d'autres. Il n'est pas plus vrai que le mythe, la poésie ou l'art, car c'est uniquement en lui que l'exigence de la vérité est déterminante.

2- *Son anti-subjectivisme*. Le paradigme linguistique tend à éliminer toute référence à la subjectivité ou, plus généralement, à toute origine ou source créatrices des langages - des systèmes. Le sujet parlant n'est ni l'origine du langage, ni son créateur, ni son maître, ni son producteur. Il se constitue dans le langage. L'homme ne dit pas JE, comme si ce JE exprimait son être substantiel; il se découvre comme JE, parce qu'il habite un langage, qu'il est soumis à ses règles, que lui-même n'a pas produites ou énoncées[1].

De façon plus générale et plus radicale, dans le cadre du paradigme linguistique, c'est la référence à toute idée d'origine créatrice qui est abandonnée. L'humanité n'est pas le sujet de l'histoire[2]. Tout recourt à un sujet impliquerait un fondement (Dieu, l'humanité, l'homme, l'agent, etc.), posé en extériorité au système de relations et de fonctions, *qui le constitue et lui assigne son sens*.

Dans le cadre du paradigme linguistique, le sens ne peut être ramené ni à un sujet, ni à une Présence pleine; au contraire, le sens se constitue en relation à tous les éléments d'un système, comme éléments différenciés et différentiels. Le sens est toujours et d'entrée de jeu inclus dans une structure de renvois, de relations à autre chose d'absent. Le sens n'est donc pas une espèce d'unité (un atome de sens), qui maintiendrait son identité dans un système; il se définit par son altérité et sa différence avec tous les éléments absents. Nulle conscience, nul sujet n'est capable de rassembler la totalité des éléments dans une seule et même Présence. Nul sujet ne peut saisir réflexivement un système signifiant comme s'il s'agissait d'un seul atome de sens[3].

On pourrait dire que les systèmes sémiotiques et symboliques sont des structures de compréhension ouvertes. Elles ne se laissent pas refermer et enfermer

---

1 Rappelons que l'on retrouve ici, sur le plan du langage, la même idée que nous avons exposée au plan de l'essence, cf. 6.1.2.

2 Cf. Foucault, M. (1969), *L'archéologie du savoir*, développe cette idée jusqu'à ses pleines conséquences méthodologiques.

3 Frank, M. L'herméneutique de Schleiermache, in *Critique*, op. cit., p. 348 et suiv.

dans le cercle d'un sujet qui maîtriserait la totalité du sens. L'acte de comprendre est à la fois complet en lui-même (lorsque je comprends quelque chose, ma compréhension ne contient aucun vide, sinon je ne comprendrais pas) et toujours partiel (je puis reprendre ma compréhension, comprendre autrement). Il implique une complétude mais construite par esquisses successives. Ces esquisses successives sont élaborées au cours d'une histoire et jamais données d'un seul coup en totalité. Qu'on se place au plan du sujet parlant ou d'un système symbolique, la compréhension implique un travail d'interprétation, au sein duquel le faire-sens n'est jamais épuisé. Par exemple, un mythe ou la compréhension d'autrui mettent en oeuvre et en jeu des interprétations, qui permettent d'accéder à un sens, mais sans supprimer le faire-sens. Il suffit d'un événement nouveau, pour que le sens établi redevienne partiel. Pour l'homme, le monde est toujours signifiant, mais il n'est jamais signifié d'un seul coup en totalité. Le sens du monde et des choses doit être sans cesse resignifié et donc renouvelé[1].

Ces deux dimensions nous permettent maintenant de préciser rapidement la portée critique du paradigme linguistique. Essentiellement, nous pouvons dire que le privilège accordé par la philosophie classique et la science au monde objectif se fonde sur une idée de vérité soustraite idéalement au langage et plus généralement aux structures symboliques d'appréhension du monde. Philosophie et science ont cherché à soustraire l'appréhension du monde au langage. La première a conçu cette appréhension sous le mode de l'intuition noétique; la seconde, sous le mode de la donation sensible. Dans les deux cas, il s'agissait d'accéder à une présence située au-delà du langage et fondant son intelligibilité. Philosophie et science ont conçu la vérité en la situant en dehors de tout contexte d'intérêt et de tout système symbolique incarné dans la pratique communicationnelle des hommes.

L'idée de vérité appartient de part en part à ces structures symboliques que sont la philosophie et la science. Allons plus loin. Ce qu'on appelle la raison n'est ni l'ordre sensé objectif, ni une faculté ou un savoir; elle est une activité symbolique qui se constitue en relation à un système de normes signifiantes, dont le fondement ne renvoie pas à un sujet objectif créateur (ex. : Dieu) ou transcendantal. Ce n'est pas le monde ou l'homme qui sont rationnels, mais certaines activités symboliques par lesquelles l'humain appréhende le monde et s'y oriente[2].

Or si toute raison présuppose le sens, l'inverse n'est pas vrai. C'est pourquoi la question du sens englobe la question de la raison. S'interroger sur les systèmes

1 Cf. Gadamer, *Vérité et méthode*, op. cit.
2 Habermas, J., *Théorie de l'agir communicationnel*, tome I, op. cit., p. 24.

symboliques signifiants est plus fondamental que s'interroger sur la rationalité de tels systèmes, car la rationalité n'englobe pas la totalité des systèmes signifiants qu'on rencontre dans l'histoire humaine ou dans le monde actuel. Qu'est-ce à dire, sinon que *le sens n'est pas par essence rationnel*? La compréhension rationnelle du monde est une parmi d'autres et elle n'épuise ni ne rend compte des possibilités de faire-sens en général.

Ce privilège accordé par la philosophie et la science au monde objectif, et donc à son appréhension rationnelle, découle du primat accordé par notre tradition à la raison sur le sens, au rationnel sur le sensé[1]. Ce primat a permis de dévaluer les structures d'appréhension et de compréhension à l'oeuvre dans le monde social et l'intermonde. Parce que seul le sens fondé sur l'ontologie a été reconnu pleinement sensé, tous les autres modes d'appréhension ont été déclassés ou calqués sur lui.

D'un point de vue critique, la rationalité est non seulement conditionnée par des intérêts, elle est aussi conditionnée par les structures de compréhension au sein desquelles elle se produit. Le paradigme linguistique nous amène à prendre en compte les différents symbolismes - en termes wittgensteinniens : les différents jeux de langage - par lesquels nous appréhendons la réalité et la construisons. Ces symbolismes, ceux de la science mais aussi du mythe, du sens commun, etc., ne résultent pas de l'activité des sujets omniscients : les "joueurs" ne sont pas les maîtres des "jeux de langage", car les règles du jeu déterminent la "nature" des "joueurs".

Au plan ontologique, le paradigme linguistique peut être interprété de la façon suivante : toutes les "images" de la réalité sont signifiantes; elles ne doivent pas être évaluées en comparaison avec "l'image scientifique ou rationnelle"; elles doivent être abordées au contraire dans leur cohérence propre, leur structure. Par exemple, dans le champ psychanalytique, il est inutile de taxer d'anormale "l'image" de la réalité produite par le "fou"; au contraire, la compréhension de cette "image" exige justement de faire abstraction de "l'image normale", afin d'étudier la cohérence d'une "image" apparemment incohérente. De façon plus générale, toute "image" vaut pour elle-même, elle a ses propres règles de formation et sa propre cohérence. *La valeur absolue que nous attribuons à "l'image" scientifique du monde ne peut jamais être établie sur des critères universels, pour la simple raison que de tels critères n'ont de valeur que dans et par cette*

---

1 L'oeuvre maîtresse de Heidegger, *Être et temps* (1927), est à cet égard significative de la critique de la raison. Elle s'interroge non sur la raison des étants ou de l'étant mais sur le sens de l'Être. Et le sens de l'Être n'est pas abordé cognitivement mais essentiellement en relation au Dasein, pour lequel l'Être signifie déjà quelque chose.

"image". Comparer et évaluer les différentes "images", en utilisant le critère du succès expérimental ou le critère de la cohérence logique, c'est oublier que de tels critères n'ont de sens que dans "l'image" scientifique. La science ne réfute pas le mythe ou le sens commun; elle se situe à un autre plan qu'eux. Dans la science, "l'image" de la réalité doit être tenue pour vraie. En étendant cette volonté de vérité à toutes les "images", nous ne prouvons aucunement son universalité. Nous révélons simplement la puissance des intérêts qui l'orientent. La raison ne s'impose pas parce qu'elle a raison, elle a raison parce qu'elle s'impose.

C'est pourquoi la compréhension de "l'image" scientifique passe pour une généalogie des intérêts et des symbolismes qui ont présidé à sa formation. Une fois abandonnée l'idée du sujet comme source créatrice, il s'agit de rechercher comment une telle "image" est parvenue à s'imposer et à imposer ses règles. Il s'agit de mettre "l'image" scientifique sur le même plan que toutes les autres, et d'étudier la généalogie de son imposition dans le contexte de notre culture passée et actuelle. Or il est évident qu'une telle étude ne peut être le fait que d'une rationalité en crise : contester l'universalité de "l'image" scientifique, c'est du même coup contester l'universalité de cette contestation.

On peut dire que la rationalité critique se distingue des rationalités antérieures (philosophique et scientifique) par la conscience aigüe de son enracinement dans une culture et une histoire, au sein desquelles la raison cesse de se donner comme transcendante. À cet égard, la rationalité peut se définir comme un dispositif cognitif et pratique par lequel la culture occidentale étend son règne, en imposant aux autres cultures ses structures de compréhension du monde et ses modes d'activité. La valeur que nous accordons à la raison est précisément une valeur, c'est-à-dire une interprétation fondée sur des intérêts liés au contexte de notre culture.

Dans cette perspective, il se peut que nous assistions présentement à une nihilisation de la valeur de la raison. Cette nihilisation aboutirait à reconnaître une lutte concurrentielle entre les diverses "images" du monde disponibles et, dans cette lutte, le critère du triomphe reposerait sur la puissance des intérêts et des moyens d'imposition au service l'une de l'autre des "images".

Sans prétendre avoir épuisé le sujet, nous pensons que notre exposition des thèmes critiques contemporains au sujet de la rationalité a atteint son but. À travers les thèmes interreliés de la révolte, de l'anomie, de l'intérêt, de la contextualisation de la

raison, de sa différenciation, etc., nous avons identifié et déployé significativement l'état d'une rationalité en crise.

Cette crise culmine aujourd'hui dans l'incertitude face à la rationalité, comme structure de compréhension et d'orientation de l'homme dans le monde. L'universel sans violence de la raison se dévoile désormais en liaison à des contextes d'intérêts multiples et des symbolismes spécifiques, investis par notre culture occidentale, dans le déploiement de sa puissance et l'imposition de ses vérités. Tournons-nous maintenant vers l'appréhension critique de la rationalité éducative solidaire des thèmes exposés.

6.8 L'éducation dans le cadre de la rationalité critique

6.8.1 Rationalité explicite et rationalité implicite

Nous l'avons dit au début de cette section, la rationalité critique est d'abord une rationalité en crise. À travers les thèmes successifs de la révolte, de l'anomie, du nihilisme, de la contextualisation, de l'intérêt, etc., nous nous sommes efforcé de préciser compréhensivement cette idée et cette situation de crise. Elle est apparue comme une crise des prétentions universalisantes des rationalités antérieures, aboutissant à une autolimitation de la rationalité, qui se comprend elle-même en liaison à des contextes, des intérêts et des symbolismes spécifiques.

En éducation, cette crise, dont nous avons examiné la dimension fondamentale à la section 3, se traduit par la contestation et la dissolution des certitudes rationnelles antérieures, tant philosophiques que scientifiques. On pourrait dire que la rationalité critique supprime la possibilité d'une fondation de la raison éducative sur le Bien éduquer : elle supprime et dissout toute référence au Bien, en tant que légitimation rationnelle, universelle et vraie de l'activité éducative. L'éducation n'est pas au service du Bien, soit transcendant, soit humain; elle ne vise pas rationnellement et raisonnablement la réalisation de la raison comme Bien en soi (raison objective ou raison intériorisée du JE PENSE). Dans le cadre des deux premiers noyaux, l'éducation était conçue en référence directe à une finalité anthropologique supérieure. Dans le premier cas, elle devait rendre l'homme raisonnable en accord avec l'ordre raisonnable des choses; dans le second, elle devait réaliser la dignité et la liberté du JE dans le monde asignifiant. Ces deux fins étaient données comme le Bien éduquer par rapport à la rationalisation des

activités éducatives. Elles constituaient les réponses dernières et légitimes au *pourquoi* et au *comment éduquer*. Grâce à elles, l'activité éducative avait sa raison d'être légitime et universelle.

Dans la rationalité critique, la rationalisation de l'activité éducative ne poursuit aucun Bien légitime en soi et universel. La rationalité critique ne nie pas l'existence de la rationalisation en éducation, elle nie la possibilité de fonder celle-ci sur un Bien et sur une idée universelle de la raison éducative. Essayons de préciser les significations et les implications d'une telle négation.

Pour mieux saisir le statut de la rationalité critique en éducation, nous devons établir une distinction entre rationalité explicite et rationalité implicite. Nous appelons *rationalité explicite* l'ensemble des normes discursives et pratiques sur lesquelles se règlent les différents agents éducatifs, dans le cadre de leurs activités rationnelles. Ces normes relèvent en principe de la conscience et de la réflexion des agents. Les agents sont en principe capables de les justifier au moyen d'une argumentation rationnelle. Ces normes sont des raisons invoquées par les agents comme légitimations rationnelles de leurs discours et de leurs actes. Nous pouvons les identifier, en demandant aux agents des précisions sur les raisons[1] de leur activité.

Ainsi définie la rationalité explicite correspond aux diverses formes d'activités rationnelles que l'on retrouve dans l'éducation contemporaine et qu'on pourrait décrire à l'aide de l'une ou l'autre théorie de l'action rationnelle. Un fonctionnaire, un chercheur, un enseignant, un orthopédagogue, un planificateur, un technologue scolaire, etc., agissent et s'expriment conformément à des normes, dont ils sont en principe conscients[2]. Ces normes discursives et pratiques se manifestent concrètement par des conduites rationnellement orientées et par des discours reposant sur un ordre de raisons. Au plan cognitif, leur valeur dépend de la nature de la connaissance mobilisée par les agents. Plus cette connaissance est scientifique, plus grande est la valeur rationnelle des normes, des raisons[3]. Au plan pratique, leur valeur dépend de leur adéquation aux événements sur lesquels interviennent les agents. Plus grande est cette adéquation, plus grande est leur valeur, car elle assure ainsi le succès calculé et anticipé des initiatives des agents.

---

1 Au sens large de causes, motifs, significations, intentions.
2 Le fait qu'ils ne le soient pas à tout moment ne change rien.
3 Dans la mesure où l'information disponible accroît la maîtrise rationnelle sur les événements.

La société moderne avancée reconnaît dans la science et l'action instrumentale les deux sphères fondamentales de la rationalisation sociale et du milieu de vie. L'éducation n'échappe pas à la règle, puisqu'elle tend elle aussi à se fonder sur la connaissance scientifique techniquement disponible et à se développer comme activité calculée et visant le succès pratique. De plus, l'éducation moderne veille également au respect du JE PENSE, à son autonomie et à sa liberté, par le biais de lois juridiques et de prescriptions éthiques, qui limitent, le cas échéant, la rationalité techno-scientifique, ignorante, en principe, de la réalité du JE PENSE. (Soulignons ici que l'une des tâches essentielles et permanentes qui incombe à la philosophie de l'éducation est d'exercer une surveillance critique face aux entreprises techno-scientifiques en éducation, et ce au nom de la dignité du JE PENSE. Le philosophe de l'éducation doit reconnaître la valeur rationnelle de la science de son temps, mais il doit rester rousseauiste de conscience, en sachant que l'homme, comme liberté, est source du sens dans le monde, y compris du sens de la valeur de la science pour l'homme. La dignité humaine est supérieure à la vérité scientifique; la seconde doit être subordonnée à la première, afin de la servir.

Dans la société moderne avancée, *la rationalité explicite s'affirme explicitement universelle*. Ses normes cognitives (scientifiques) et pratiques (instrumentales) sont, en effet, les normes que devraient suivre tous les agents rationnels, placés dans un même contexte cognitif et pratique. Par exemple, le sociologue de l'éducation, le psychologue, etc oeuvrent en vue d'un savoir universel ou universalisable. Un tel savoir n'est pas universel parce qu'il s'applique à tout objet, ce qui serait ridicule; il est universel parce qu'il traite son objet spécifique (tel phénomène socio-éducatif), selon les normes de la vérité et de l'objectivité scientifiques. En tant que sociologue de l'éducation, mes propositions peuvent être soutenues en principe par tout autre sociologue de l'éducation, et ce dans la mesure où nous adhérons en commun à des normes d'universalité de la connaissance[1]. De la même façon, l'enseignant en exercice règle en principe son action sur des normes universelles. Il n'agit certes pas de la même façon avec tous les enfants; il doit agir avec tel enfant particulier de la même façon qu'il agirait avec tous les enfants placés dans le même contexte et présentant les mêmes caractéristiques.

Nous appelons *rationalité implicite* l'ensemble des logiques, des règles, des codes, qui structurent, déterminent et orientent les comportements cognitifs et pratiques des agents dans des contextes déterminés, sans jamais se réduire à la conscience que

1 Normes de cohérence logique, de validation empirique des énoncés méthodologiques, heuristiques, etc. Bien sûr les sociologues peuvent être en désaccord sur des énoncés, mais ce désaccord se base en principe sur des normes scientifiques, présidant à la contestation scientifique des énoncés, des théories.

les agents possèdent explicitement de leur propre situation dans ces contextes. Le concept de *rationalité implicite* sous-tend le programme théorique des sciences humaines. Sa fonction est double : 1- il permet de conférer un ordre et une intelligibilité aux objets de ces sciences; 2- il permet d'éviter une réduction de l'ordre et de l'intelligibilité de ces objets à la conscience des agents et rend ainsi possible une science des phénomènes humains objectifs, comme systèmes, structures, organisations, etc.

On peut postuler que tout phénomène humain présente une rationalité implicite. Les mythes, les désirs, les guerres, les violences, les suicides, les idéologies, les rituels religieux, amoureux, les déviances, les modes, les croyances, les pratiques sexuelles, les rapports familiaux, bref, tout phénomène humain présente une structure d'intelligibilité, qui s'exprime dans les conduites et les discours des individus, mais sans s'y réduire explicitement[1]. Sans un tel postulat, il n'y a pas de science humaine possible[2].

En effet, la tâche des sciences humaines consiste à mettre entre parenthèses les représentations explicites véhiculées par les agents sociaux, afin de découvrir les mécanismes implicites qui déterminent la conduite des agents et donc leurs représentations. En d'autres mots, les raisons explicites qui justifient aux yeux des agents leur propre conduite sont considérées comme l'effet des raisons implicites, qui échappent à la conscience des agents. La sociologie existe parce que les agents sociaux ne détiennent pas la vérité de leurs conduites. En tant qu'agent social, mon existence, mes actes, mes représentations s'inscrivent dans des rapports sociaux "opaques" à ma conscience. Je dois sociologiser ma conduite et ma position, pour me comprendre objectivement.

En éducation, nous parlons de rationalité implicite pour signifier l'ensemble des déterminations, de nature diverse, qui structurent, conditionnent et orientent les comportements cognitifs et pratiques des agents éducatifs, dans des contextes spécifiques. Ces déterminations, étant multiples, relèvent de sciences diverses. Nous n'avons donc pas à les énumérer et à les étudier en détail. Il suffit d'admettre que leur étude aboutit à la découverte d'une logique, d'une structure, d'un code, qui leur sont à chaque fois et dans chaque contexte spécifiques.

---

1 Par exemple, l'étude des mythes ne se réduit pas à la conscience mythique de ceux qui y adhèrent, pas plus que l'étude de la guerre ne se limite aux raisons invoquées par les généraux et les politiciens pour la faire.

2 Kockelmans, J. (1979). *Sociology and the Problem of Rationality. Rationality to-day*. Ottawa : The University of Ottawa Press, p. 87.

Toujours en éducation, l'idée critique de base est que la rationalité implicite détermine et surdétermine la rationalité explicite. De façon générale, la rationalité explicite est une rationalisation[1] de la rationalité implicite, c'est-à-dire une légitimation et une déformation de cette dernière. En d'autres termes, les raisons explicites invoquées par les agents éducatifs se fondent en dernier ressort sur des déterminations qui échappent à leur conscience et qui néanmoins conditionnent, à divers degrés, leurs conduites. L'étude de ces déterminations, de leur logique et de leur structuration montre que les raisons explicites invoquées par les agents éducatifs ne peuvent en aucun cas se fonder sur un principe naturel (une loi de la nature) ou logique (une loi scientifique apodictique). En d'autres mots, elles sont "arbitraires" : elles ne dérivent pas d'une raison première, elles dérivent du contexte de déterminations au sein duquel elles opèrent[2]. La rationalité explicite, telle qu'elle ressort des activités cognitives et pratiques des agents éducatifs, ne suffit pas à rendre compte des mécanismes implicites et objectifs qui déterminent le fonctionnement de l'éducation. Par exemple, l'ensemble des agents éducatifs modernes sont en principe d'accord avec la démocratisation scolaire. Cependant, dans les faits, l'école moderne perpétue les privilèges sociaux : la rationalité explicitement égalitaire de l'école est impuissante à rendre compte de l'inégalité qui ressort du fonctionnement de l'institution scolaire.

6.8.2 Logique implicite et rationalisation explicite en éducation

Dans la société moderne avancée, l'éducation se présente comme un champ structuré d'actions, d'agents et d'institutions, dont la planification et l'orientation relèvent en principe de l'État. Au plan synchronique, ce champ peut être conçu structurellement comme un système scolaire, un ensemble d'éléments organisés, interdépendants et en interaction constante et complexe. Au plan diachronique, il peut être conçu dynamiquement comme un processus de scolarisation, destiné à assurer le renouvellement contrôlé et permanent du flux des scolarisés dans l'espace social total[3].

Écartons un possible malentendu. Il va de soi que l'éducation, comme système scolaire et processus de scolarisation, ne recouvre pas la totalité des phénomènes

---

1 Nous prenons le terme au sens freudien : justification et déformation secondaires d'un processus primaire.

2 Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (1970), *La reproduction*. Paris : Éditions de Minuit, propositions 0 à 2, qui exposent la thèse de l'arbitraire culturelle.

3 Berthelot, J.-M. (1985), *Le piège scolaire*. Paris : P.U.F. En particulier, le chapitre IX, Esquisse d'une théorie sociétale du procès de scolarisation : le savoir social et ses enjeux, p. 265 et suiv.

éducatifs, qui peuvent se manifester dans la société moderne avancée. Néanmoins il va autant de soi que la scolarisation constitue bel et bien le mode éducatif dominant et fondamental de notre société, et ce dans la mesure : 1- où elle vaut comme le champ d'action social au sein duquel la société agit consciemment et globalement sur le flux des générations à éduquer, 2- où elle se donne comme l'unique processus donnant accès globalement aux fonctions sociales spécifiées en compétences, 3- où elle assure, simultanément à la formation, une socialisation massive du flux des scolarisés, en assignant une valeur de différenciation sociale aux différents cheminements scolaires[1].

L'éducation est soumise à l'activité instituante, planificatrice et organisatrice de l'État moderne. Cette activité obéit à une rationalité explicite, laquelle s'exprime explicitement par une combinaison d'objectifs et de mesures, de nature diverse, destinés à réaliser les fins éducatives. La rationalité explicite correspond concrètement aux politiques scolaires de l'État. Ces politiques ont la forme juridique de lois instituantes et de règlements destinés à les préciser. Elles ont la forme pragmatique de programmes scolaires, déterminant des moyens et des buts, leur combinaison et leur mobilisation plus ou moins méthodique. Les politiques scolaires ne sont pas explicitement arbitraires; elles résultent d'un ordre de raisons quelconques, saisissable concrètement dans des argumentations (rapports de commission, d'experts, etc.).

En matière d'éducation, les fins poursuivies explicitement par l'État, dans le cadre de la rationalisation scolaire, expriment le rapport complexe et toujours sujet à changement entre quatre faisceaux de déterminations :

1- Elles sont déterminées par la tradition de la communauté historique spécifique où s'enracine l'État moderne. La rationalité de l'État ne peut pas ne pas tenir compte de la "raisonnabilité" de la tradition, sous peine de heurter les normes et les idéaux concrets, fixés en attitudes traditionnelles, et qui constituent la culture passée du peuple. Ainsi, par exemple, l'État profane, calculateur et matérialiste ne peut pas ne pas tenir compte du sentiment religieux, du moment qu'il est traditionnel et populaire (cf. la réforme scolaire québécoise et la confessionnalité).

2- Elles sont déterminées par les exigences de la reproduction des compétences sociales, spécifiées en fonctions, et découlant du procès de renouvellement permanent des pratiques sociales nécessaires à la production de la société totale. Il appartient à l'État d'équilibrer formation et compétence, d'assurer ainsi l'intégration sociale diversifiée du flux des scolarisés, et ce en fonction du système des pratiques en

1 Ibidem, p. 279.

vigueur. Cet équilibre n'a pas cependant la forme d'une prévision exacte (laquelle est impossible); il a la forme d'une régulation entre les aspirations multiples des scolarisés, les besoins sociaux découlant des compétences à renouveler et le système sélectif des voies ou itinéraires de formation scolaire. Une telle régulation n'est pas cybernétique (machinique); elle engendre des indéterminations, qui donnent lieu a des stratégies sociales et scolaires (ex. : stratégie professionnelle pour contrôler, contingenter les facultés universitaires, stratégie pour contourner le contingentement, etc.).

3- Elles dont déterminées par les rapports, au sein même de l'État, entre les diverses politiques au sujet des diverses sphères de l'activité sociale totale. Les agents éducatifs ont tendance à l'oublier, mais l'éducation ne constitue qu'un des soucis principaux de l'État. L'État est sollicité de toutes parts. Il doit donc établir une hiérarchie entre ses politiques, en mobilisant ses ressources et en les répartissant selon des secteurs déterminés.

4- Enfin, elles sont déterminées par l'État du système scolaire à un moment donné du temps social. Le système scolaire s'incarne empiriquement dans des lieux, des appareils, des fonctions, occupés par des personnes réelles. Or cette empirie est riche de déterminations multiples. Par exemple, en tant qu'enseignant, on ne peut exiger de moi que j'enseigne une matière nouvelle, dont j'ignore le contenu. On doit donc prévoir mon perfectionnement. Mais suis-je personnellement disponible à me perfectionner? Doit-on m'y obliger? Quelle sera alors la réaction du syndicat? Dans ses politiques scolaires, l'État doit tenir compte de la matérialité même du système scolaire, des us et coutumes, des habitudes des gens, etc. Bref, les fins qu'il poursuit doivent s'adapter d'une façon ou d'une autre à la réalité telle qu'elle existe concrètement, incarnée dans les appareils et les pratiques établis.

L'existence de ces quatre faisceaux de déterminations indique déjà que la rationalité explicite de l'État en matière d'éducation ne résulte ni d'une conscience de soi, ni d'une méthode fondée sur des principes a priori, ni de lois logico-formelles ou de la nature. En fait, cette rationalité résulte d'un compromis et d'un équilibre plus ou moins fragile entre des séries de déterminations, dont la convergence n'est pas assurée a priori. Les politiques éducatives de l'État visent à harmoniser ces déterminations. Elles visent à concilier la tradition et la modernisation, les besoins en compétence et les aspirations scolaires des étudiants, le formalisme des règlements et la concrétude des attitudes et des pratiques.

C'est pourquoi l'une des activités essentielles de l'État en éducation consiste à interpréter constamment la multiplicité des déterminations qui façonnent le champ scolaire, à délibérer sur leur importance réciproque et leur effet combiné, afin de tracer une ligne de conduite politique cohérente. En éducation, l'État doit être pragmatique; il doit concilier principes et circonstances, tout en sachant qu'il risque de laisser tout le monde insatisfait. La rationalité de l'État n'est donc jamais l'application déductive de principes à la réalité concrète. L'État n'est ni omnipotent, ni une machinerie monstrueuse qui opprime les bons citoyens. L'État est l'organisation que se donne la société moderne avancée pour agir consciemment et volontairement sur elle-même. Cette organisation concentre des pouvoirs non à titre de substance ou de sujet personnifié (le Prince) mais comme foyer de relations et de médiations entre des forces sociales, incarnées par des couches sociales, des organisations, des appareils, des groupes, tous porteurs d'intérêts, qui abandonnent à l'État leur prétention à l'universalité et à la souveraineté, mais sans pour autant cesser d'exercer sur lui des contraintes spécifiques. L'État ne veut ni le bien, ni le mal; il cherche à équilibrer les forces sociales, selon le principe de sa propre autonomie, qui s'exprime dans et par l'universalité de ses décisions et de ses décrets.

Les fins éducatives poursuivies par l'État résultent donc d'un compromis et d'un équilibre entre déterminations multiples. Cependant ces déterminations sont singulières et contingentes, alors que les fins éducatives sont universelles et nécessaires; elles attestent ainsi l'autonomie de l'État, qui ne se contente pas de répondre à une suite indéfinie de problèmes spécifiques mais institue bel et bien un État de droits, de devoirs et d'obligations universels, liant tous et chacun, dans le cadre de l'État-nation. Le pragmatisme de l'État se double donc d'un formalisme. Il réagit aux événements mais sa réaction s'élève à l'universalité formelle de la loi ou de la règle.

En éducation, la rationalité explicite de l'État, à la fois pragmatique et formaliste, est donc, pour ainsi dire, au-dessus de tout soupçon. Dans la société moderne avancée, cette rationalité exprime son universalité essentielle dans le cadre politico-éducatif de la démocratisation scolaire. Le système scolaire est démocratique, cela veut dire qu'il offre à tous des conditions, des modes et des contenus éducatifs en principe identiques, assurant ainsi l'égalité universelle des chances en matière scolaire. L'État ne s'intéresse pas aux individus empiriques. Il ne se soucie pas de mon destin scolaire personnel. Dois-je aller à l'université? Ce n'est pas à l'État d'en décider, mais à moi. Qui de X ou de Z deviendra médecin? L'État l'ignore et veut l'ignorer. Il promet uniquement que X et Z auront une égalité formelle, prévue par le système scolaire. Il s'en remet ensuite à

X et Z, sans plus se soucier de leurs différences empiriques. L'avenir scolaire appartient aux individus qui se font un avenir dans et par l'école, en adoptant et en adaptant des stratégies différenciées.

Or l'étude empirique et statistique des produits scolaires a montré, montre et montrera que l'égalité des chances tend à favoriser l'inégalité des couches sociales devant et dans l'école[1]. La rationalité explicite de l'État est donc soumise à des "torsions"; elle engendre sa propre anomie systématique : l'universalité sert la particularité, l'égalité sert l'inégalité et la démocratisation, l'élitisme. Comment expliquer un tel phénomène? Il s'explique essentiellement par l'existence de rationalités implicites, à partir desquelles la société, l'État, le système scolaire modernes sont structurés par des faisceaux de déterminations dont l'effet total combiné échappe à la rationalité explicite de l'État, et l'oriente néanmoins.

6.8.3 La lutte des couches sociales et la structuration du champ éducatif[2]

Nés dans l'histoire concrète des communautés historiques, l'État et le système scolaire moderne sont devenus ce qu'ils sont, non à la suite d'une décision rationnelle explicite, mais à la suite d'une combinaison complexe de facteurs économiques, politiques, idéologiques. Ces facteurs sont en dernière analyse des rapports de force entre des couches sociales, poursuivant leurs propres intérêts. Les couches sociales, qui ne sont pas des substances mais des ensembles de relations déterminées entre des individus et des groupes d'individus possédant des intérêts convergents, visent à instaurer un *ordre social universel qui les sert particulièrement*. Cette visée se traduit concrètement par la mobilisation et la promotion sociales de certains rapports sociaux opposés à d'autres rapports sociaux. Une telle opposition se tranche par la force sociale des couches en présence, c'est-à-dire par une lutte dont l'issue est l'instauration d'une domination sociale, d'une hégémonie, d'une hiérarchie.

La lutte des couches sociales a pour champ la société elle-même[3]. Toutes les couches sociales ont en commun l'intérêt de la société, comme enjeu ultime de la lutte sociale : aucune couche sociale n'est intéressée à la destruction de la société et

---

1 Il n'est pas nécessaire, pensons-nous, de donner les sources bibliographiques de cette affirmation; elle domine la sociologie de l'éducation depuis l'après-guerre.

2 Ce qui suit s'inspire des analyses de Bourdieu, P., raffinées par Berthelot, J.-M., cf. ouvrages déjà cités.

3 Cazeneuve, J. (1975). Les stratifications sociales, les hiérarchies, les classes, les castes. *Cahiers internationaux de sociologie*. Paris : P.U.F., vol. 38, expose schématiquement l'argumentation sociologique moderne sur ce sujet.

donc des couches sociales elles-mêmes[1]. Cet intérêt détermine la limite formelle de la lutte. Tous les moyens sont bons, sauf ceux qui détruiraient l'enjeu lui-même, c'est-à-dire la société. En luttant, les couches sociales mobilisent des "images sociales" de la société (des idéologies), qu'elles articulent et déploient concrètement à travers des symbolismes et des codes : des discours, des rituels, des interdits, des valeurs intériorisées en attitudes, etc. Les idéologies sont la traduction symbolique des intérêts des couches sociales. Elles sont des images possédant une puissance et une fonction sociales pratiques; elles tendent à imposer un univers de significations arbitraires, tout en dissimulant, dans et par cette imposition, les intérêts qui les fondent[2].

La lutte des couches sociales, dominée par les conflits d'intérêts et la quête de l'hégémonie (ou sa conservation) n'est bien sûr pas un problème éthique, bien qu'elle puisse le devenir. Elle est située au-delà du bien et du mal. Elle constitue le principe de structuration des communautés humaines. Elle n'est pas le moteur de l'histoire (Marx); elle est plutôt la forme ou la configuration des rapports sociaux qui caractérise universellement les communautés humaines[3].

Dans la société moderne avancée, la lutte des couches sociales perdure, tout en se complexifiant. Elle tend vraisemblablement à prendre aujourd'hui une dimension internationale, en devenant lutte entre les couches des diverses nations pour l'hégémonie mondiale. Elle signifie que toute communauté humaine se structure formellement par la violence concrète et symbolique. Toute communauté humaine est hiérarchisée et organisée en vue de la hiérarchie; elle s'institue et institue des rapports de domination entre les hommes. L'état de nature rousseauiste est une fiction. L'inégalité sociale est le fait premier (Hobbes).

Dans toute communauté, l'éducation se présente sociologiquement comme un enjeu économique, politique et idéologique pour les couches sociales en présence. En tant que champ social spécifique, elle assure la reproduction des rapports sociaux existant, par le biais d'un processus d'imposition idéologique de l'idéologie dominante. L'éducation fait autre chose que de transmettre une masse d'informations sur le monde; elle l'organise, la structure, la sélectionne et l'impose d'une façon déterminée. Bref, si elle informe, c'est toujours en formant, c'est-à-dire en socialisant les individus et en leur inculquant un univers de significations arbitraires.

---

1 Bourdieu, P. (1975), *Questions de sociologie*. Paris : Éditions de Minuit.
2 Bourdieu, P. *La reproduction*, op. cit.
3 Cf. Cazeneuve, Les stratifications sociales, op. cit.

Dans la société moderne avancée, *la logique implicite de la lutte des couches sociales entre en contradiction avec la rationalité explicite de l'État*. L'État reconnaît l'existence de cette logique mais méconnaît son efficacité. L'État se veut neutre devant les couches sociales, mais sa neutralité même favorise la hiérarchie sociale, dans la mesure où les individus, étant soumis en principe aux mêmes pratiques de formation scolaire, possèdent en fait un capital culturel différencié, et ce tout au long de leur formation scolaire[1].

Le système scolaire moderne ne sélectionne pas les individus selon leur appartenance à une couche sociale déterminée; il est un espace de jeu au sein duquel les individus, égaux en principe, sont inégaux en fait. L'inégalité des couches sociales se traduit concrètement par l'inégalité statistique des individus dans le processus de formation scolaire. Ainsi l'institution scolaire, orientée explicitement par la rationalité de l'État, sert implicitement les couches sociales et la promotion de leurs intérêts. La rationalité explicite est constamment marquée par des anomies, explicables uniquement en liaison au contexte de la lutte entre les intérêts sociaux différenciés. La rationalisation éducative masque les intérêts qui la sous-tendent.

Nous n'avons pas à poursuivre indéfiniment l'analyse des conditions de l'inégalité des couches sociales dans l'école; le principe nous suffit, puisque notre but ne consiste pas à faire oeuvre de sociologie positive mais à comprendre l'éducation dans la perspective de la rationalité critique. Or le principe est le suivant : la rationalité explicite de l'État est confrontée à une logique sociale implicite, qui impose ses propres déterminations. Les mécanismes empiriques de cette imposition ne nous importent pas ici. Ce qui nous importe, c'est précisément cette dimension anomique de la rationalité scolaire, tordue par la confrontation de la rationalité explicite de l'État et la rationalité implicite de la société divisée en couches.

Une telle dimension, une telle torsion nous indiquent que la rationalité du système scolaire, c'est-à-dire l'ordre et l'intelligibilité de son fonctionnement, commande une interprétation des faisceaux de détermination qui y interagissent simultanément. Dans la perspective de la rationalité critique, l'éducation est la résultante de ces interactions, immanentes à un contexte social déterminé. Dans la mesure où elle produit une théorie de l'éducation, la rationalité critique s'entend à dédoubler la rationalité éducative en explicite et en implicite. Elle montre que la rationalité explicite de l'État (et aussi des agents scolaires) est continuellement tordue, par des facteurs objectifs, des mécanismes,

---

1 Bourdieu, Passeron, *La reproduction*, op. cit. Berthelot, J.-M., *Le piège scolaire*, op. cit.

des forces, exprimant une autre rationalité, à savoir celle de l'ordre social hiérarchisé en couches et structuré globalement par leurs luttes d'intérêts[1].

Dans la perspective de la rationalité critique, l'agir rationnel des agents éducatifs ne peut jamais être interprété en référence à un ordre de raisons rationnelles en soi; il doit au contraire être interprété en relation à des contextes d'intérêts (sociologiques et autres), qui orientent en dernier ressort l'actio n. La rationalité éducative explicite est subordonnée à une rationalité implicite, celle de la société, qui l'infléchit en sa propre intelligibilité. Les raisons invoquées par les agents, l'État, sont arbitraires, dans la mesure où elles ne découlent d'aucun principe valable en soi (il n'y a pas de Bien éduquer). Elles ne sont pas arbitraires, dans la mesure où elles sont sociologiquement nécessaires, c'est-à-dire justifiées par le contexte social où elles font sens[2].

Par ailleurs, toujours dans l'optique de la rationalité critique, l'État lui-même doit être conçu en liaison aux divers faisceaux d'intérêts et de déterminations, qui façonnent son existence. En éducation ou ailleurs, la rationalité de l'État cesse de renvoyer à l'idéologie du consensus social, de l'intérêt général et de la volonté universelle. L'État ne surplombe plus les conflits, les groupes, les couches, les intérêts particuliers; il se dissout à son tour en multiplicité de pouvoirs et d'intérêts[3].

6.8.4 Savoir et pouvoir. La rationalité critique devant l'action

Le développement précédent s'est limité à faire ressortir, sur le terrain sociologique, le principe critique de la rationalité implicite, qui seul permet de comprendre l'anomie systématique de la rationalité explicite de l'État et des agents éducatifs en matière d'éducation. Nous terminerons cette section en envisageant quelques-uns des thèmes, parmi plusieurs autres, qui peuvent illustrer les conséquences de la compréhension critique de l'éducation. Le premier thème important est celui du savoir.

D'un bout à l'autre de notre tradition intellectuelle et éducative, le savoir s'est vu assigné une portée émancipatrice. *La connaissance libère*. Elle ne fournit pas seulement une information X sur le monde, elle implique un processus global de formation (la Bildung allemande, la Paiedeia grecque), qui élève et émancipe l'apprenant et le

1 Cf. Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (1967). La comparabilité des systèmes d'enseignement, in *Education, développement et démocratie*. Paris : Monton, p. 21 et suiv., qui analyse la rationalité formelle du système d'enseignement en la critiquant par référence à sa contextualisation sociale.

2 *La reproduction*, op. cit.

3 Cette thèse est brillamment défendue par Freitag, M., *Dialectique et société*, tome 2, op. cit., "Troisième partie".

connaissant. *L'information savante forme le savant*. Elle le dispose à être disponible à la vérité du monde et à sa réception cognitive et existentielle. Apprendre, c'est simultanément apprendre quelque chose et apprendre à être disponible à la vérité de la chose. L'éducation ne s'adresse pas uniquement à l'intellect, mais à la personne globale.

Or, dans le cadre de la rationalité critique, la portée émancipatrice du savoir est contestée. La connaissance est liée à des intérêts. Elle est un dispositif de contrôle pragmatique de l'environnement. Au plan social, elle est un capital, donnant lieu à des luttes d'accaparation, des négociations, des échanges, des stratégies de contrôle. Les savoirs sont des biens, des capitaux symboliques, objets de négoce et d'accumulation[1].

L'éducation n'est donc plus un processus de formation émancipatrice des hommes, elle est un champ social, où se confrontent des intérêts, où s'élaborent des stratégies individuelles et collectives d'appropriation des savoirs-capitaux, où se développent un marché de l'échange cognitif. La culture scolaire est la réplique du marché symbolique de la culture sociale : elle est un supermarché, où les savoirs sont des marchandises, les professeurs, des vendeurs et les étudiants, des consommateurs. L'ancienne école-usine suit le développement de l'économie : elle se transforme en activité tertiaire, offrant une multitude de services disparates.

Le savoir qu'on apprend ne renvoie plus à ces grandes unités et totalités traditionnelles, qu'étaient la Philosophie, la Science, l'Art, etc. Elles sont désormais dissoutes en micro-domaines, dont la logique interne (les règles d'assignation du savoir-capital) sont variables et contingentes. Des universitaires peuvent être de parfaits ignorants, pourvu qu'ils maîtrisent leur micro-savoir, qu'ils dispensent dans des micro-revues, destinées à un public miniaturisé, en possession du code d'échange ésotérique.

Dans l'éducation contemporaine ou postmoderne, si l'on veut un terme plus à la mode nous assistons au reniement de la dimension émancipatrice de la connaissance, à sa confusion avec la capitalisation économique et avec la volonté de contrôle pragmatique des situations. Le sachant est un contrôleur d'environnement. Tout savoir se double potentiellement d'une technique d'utilisation, d'une procédure d'essai pratique : savoir, c'est savoir faire quelque chose avec ce que l'on sait. Poussée à sa logique extrême, la pragmatisation de la connaissance signifie simplement que le savoir tend à se confondre avec un instrument de contrôle de l'environnement. Il ne s'agit plus de connaître le monde "tel qu'il est" mais uniquement de l'adapter aux procédés de la

---

1 Cf. Lyotard, J.-F. (1980), *La condition postmoderne*. Paris : Éditions de Minuit, que nous suivons ici. Nous renvoyons expressément le lecteur à ce livre pour une vue d'ensemble de ce thème.

manipulation technique. À la limite, la connaissance est une émanation de l'organisation biologique propre à l'espèce humaine. Elle sert à traduire l'environnement selon l'équipement biologique dont dispose l'espèce.

L'émancipation est par conséquent assimilée à la croissance du stock d'informations techniquement disponibles. Pour l'apprenant, il s'agit d'accaparer une partie de ce stock, afin d'occuper une fonction socialement valorisée au sein du marché culturelle.

Mais la dissolution de la portée émancipatrice de la connaissance a pour conséquence critique l'incapacité à promouvoir un agir rationnel universel; la rationalité critique n'a pas de programme éducatif de rechange à offrir. Comprenant que toute rationalisation *explicite* de l'éducation se fonde sur une rationalité *implicite*, elle renonce à transcender les contextes d'intérêts qui structurent l'éducation.

La rationalité critique se sait elle-même au service d'intérêts. Son savoir est son seul avantage; elle est consciente de son autolimitation, elle ne peut plus prétendre, en connaissance de cause, universaliser ses propres a prion. Se comprenant elle-même et comprenant les limites des rationalités antérieures, philosophique et scientifique, elle comprend du même coup la violence du rationnel, qui cherche à s'universaliser et à imposer ses certitudes.

L'intellectuel critique, revenu du militantisme, revenu de tout, s'intéresse à son propre intérêt de compréhension : là où les autres voient des raisons d'agir, lui voit des pièges, qu'il s'agit de démonter. *Penser est le seul jeu sérieux qui vaille à la fin de ce siècle*. Tout se vaut et chacun est renvoyé à ses dieux et à ses démons personnels. Chacun fait son choix comme il l'entend; la barbarie consiste à universaliser ses propres choix et à les imposer aux autres, au moyen de raisons faussement désintéressées. Où en sommes-nous?

Reflux du marxisme d'un côté, reflux de l'humanisme de l'autre. Dissolution du programme émancipateur des Lumières. Exploitation massive des ressources comme des idées. Superficialité de la culture de masse et complexité monstrueuse des problèmes humains. La rationalité critique a raison, dans l'exacte et redoutable mesure où il ne lui sert à rien d'avoir raison. Le sage voyait dans le monde un tout sensé rationnel, dont l'ordre et l'intelligibilité lui dictaient sa conduite existentielle. Le JE PENSE se voyait comme source du sens dans le monde asignifiant, destiné à être rationalisé par sa science en progrès. L'homme critique est en crise. Il comprend tout, toutes les raisons, les bonnes et les mauvaises. Est-ce suffisant? Qui en jugera?

Il n'y a plus de juge, c'est-à-dire d'instance dont la position même confère une légitimité hors de tout soupçon. Avec le thème de la pragmatisation de la connaissance, le thème de la crise des légitimations constitue une certitude critique actuelle. Au plan politique, il se confond avec la disparition de l'autorité. En éducation, il entraîne un doute généralisé sur les justifications rationnelles réglant l'imposition d'une forme de vie. Tout processus de formation se voit lié à des contextes et des intérêts dont il reproduit la logique implicite. Par le fait même, tout processus de formation est essentiellement contingent : sa légitimité repose sur un "arbitraire".

CONCLUSION

1. Retour synthétique sur le projet et reprise ordonnée de la démarche

Nous avons maintenant mené à terme la tâche énoncée à la fin de la première partie de la thèse (section 3) et qui consistait, dans la perspective d'une articulation entre rationalité et fondements, à exposer les principes, les présupposés de base des rationalités philosophique, scientifique et critique, de sorte à mettre en lumière leur solidarité systématique avec la rationalisation de l'agir éducatif. Cette tâche de compréhension philosophique découlait de notre réflexion précédente au sujet de la situation et de la définition des fondements de l'éducation. Nous avions établi que la réflexion fondamentale était essentiellement le fait d'une pensée en crise face aux certitudes usuelles qui orientent l'éducation. Dans le cadre de l'éducation contemporaine, une telle crise s'instaure au sein des certitudes rationnelles disponibles; elle concerne nos structures de compréhension et d'orientation rationnelles de l'agir éducatif.

L'exposition des rationalités ne prétendait pas surmonter cette situation de crise. Elle se voulait cependant un travail réflexif et philosophique destiné à rompre nos structures d'enfermement et à nous rendre disponibles à la compréhension de la pluralité des rationalités. Ce travail visait avant tout à mobiliser nos propres structures de compréhension rationnelle de l'éducation, à les étaler dans leur ordre interne de raisons anthropologiques, ontologiques et éducatives, afin de mieux comprendre à la fois leurs limites et leurs ressources, de sorte à affronter crise et conflit dans leur dimension véritablement fondamentale.

Au terme de notre démarche, la question qui se pose est la suivante : avons-nous rempli adéquatement les tâches propres à notre projet? Cette question appelle deux sous-questions étroitement solidaires : I. Avons-nous réussi à établir une véritable articulation conceptuelle et philosophique entre le problème et le thème de la rationalité et les fondements de l'éducation? II. Sommes-nous parvenu, dans l'exposition des rationalités, à mettre en lumière la solidarité qui unit l'agir éducatif avec les certitudes anthropologiques et ontologiques caractérisant philosophie, science et critique? En d'autres termes, sommes-nous parvenu à établir le rapport de fondation unissant, dans chaque cas, la raison éducative et la conception de la raison à laquelle elle se rattache? La première question renvoie à la démarche développée à la première partie de la thèse; la seconde concerne l'exposition des rationalités. Leurs réponses impliquent un retour synthétique sur la démarche réflexive de l'ensemble du projet.

I. Les trois premières sections ont été consacrées à l'élaboration d'un cadre conceptuel et d'une problématique philosophique, destinés : a) à établir une articulation entre rationalité et fondements, b) à montrer la pertinence, l'intérêt et la fécondité d'une telle articulation, c) à spécifier ses conséquences pour les fondements et leur définition. Nous pensons que ces tâches ont été remplies adéquatement, et ce dans la mesure de nos forces et de notre compréhension actuelle des problèmes.

1- En premier lieu, nous croyons avoir établi l'intérêt et même la nécessité actuelle d'envisager comme un tout indissoluble savoirs et actions, rationalité et agir. À la vision étroite d'une rationalité réduite à sa dimension représentative ou logico-formelle, nous avons cru devoir opposer une vision élargie, nous amenant à considérer les effets transdiscursifs de la rationalité. Cette vision élargie découle d'abord des problématiques théoriques contemporaines, qui tendent à dépasser l'interprétation étroitement épistémologique des savoirs, en envisageant leur intégration systématique aux diverses sphères de l'action. Elle découle ensuite d'une prise de conscience spécifique du phénomène de la pluralité des savoirs et des processus mondains, sociaux et humains qui l'accompagnent. Cette prise de conscience s'enracine elle-même dans cette situation paradoxale qui caractérise notre culture actuelle, à savoir, l'état d'ignorance fondamentale où nous sommes plongés au sujet des processus globaux et complexes affectant aujourd'hui l'étant naturel, l'étant biologique et l'être humain, et liés aux effets transdiscursifs des savoirs comme porteurs d'une puissance pratique. Dans cette optique, envisager la dimension praxéologique de la rationalité n'est plus seulement une tâche intellectuelle; il s'agit d'une responsabilité éthique devant nos propres ignorances transformées en actes et en chaînes d'actions. Sans rêver d'un retour à l'antique prudence aristotélicienne, force est de constater aujourd'hui le besoin d'une vertu intellectuelle et pratique devant la démesure agissante et grandissante.

2- Ce premier développement nous a conduit à appliquer les résultats de cette réflexion initiale à l'éducation elle-même, considérée à son tour dans la perspective de l'unité indissoluble des savoirs et des activités. L'éducation, au même titre que les autres sphères de l'agir, est soumise elle aussi au processus moderne de la rationalisation des discours, des conduites, des institutions. Pour parler en termes wébériens, elle s'inscrit dans l'idéal-type occidental de la rationalisation du monde. Mais notre principal effort a consisté, à ce stade de la démarche, à renverser la perspective usuelle qui subordonne les savoirs et les activités éducatives aux champs dominants de la connaissance et aux sphères de l'activité du travail, de la technique, de la science et de l'art.

Ce renversement de perspective, outre sa dimension critique, visait positivement à prendre en compte l'*impureté* du savoir et de l'agir éducatifs, comme élément essentiel d'une problématisation de la rationalité en éducation. En éducation, la raison n'a affaire ni aux idéalités formelles de la pensée logico-mathématique, ni aux lois intelligibles de la nature, ni à l'objectivité des matériaux du travail et des artefacts de la technique, des oeuvres de l'art, ni, enfin, à l'autonomie de principe des sujets autonomes de la politique. Elle a affaire à son propre processus d'imposition à l'être humain. Elle est donc confrontée au problème constant de sa propre autorité légitime. Problème non point abstrait mais pratique et concret, puisqu'il intervient constamment dans l'interaction relationnelle entre les éducateurs et les éduqués, interaction asymétrique, où les uns imposent aux autres une forme de vie supposée rationnelle et raisonnable. Dans cette optique, l'éducation ne peut jamais se réduire aux normes de la techno-science et de l'activité instrumentale. Elle implique une réflexion sur des fins "incalculables", déroulant d'une réflexion sur une forme de vie posée comme rationnelle et regardée comment essentielle pour l'homme. En éducation, la rationalité ne se réduit pas à la connaissance et à la manipulation technique des phénomènes asignifiants, elle engage un projet (un vouloir, un intérêt) visant la réalisation d'une forme de vie humaine conforme à l'idée rationnelle de l'homme.

3- Après avoir identifié et exposé ces éléments de base de notre problématique, nous avons, pour ainsi dire, attaqué notre sujet de front, en élaborant et en présentant une analyse, hypothétique mais vraisemblable, du phénomène que nous avons appelé la *dissociation* et à partir duquel nous avons essayé d'intégrer l'éducation dans le processus moderne de la rationalisation. Cette analyse ne prétendait ni à une validité empirique ni à l'exhaustivité théorique. Elle se bornait à mettre en évidence un certain nombre de traits et d'aspects, dont la combinaison et la fusion conceptuelles permettaient de conférer une intelligibilité au phénomène de la dissociation.

En plaçant en perspective les émergences successives des savoirs de la nature, de la société et de l'humain, en liaison directe aux constitutions successives des champs d'action sur la nature, la société et l'humain, nous croyons avoir réussi à mettre en évidence certains des principaux enjeux de la rationalité en éducation. Ces enjeux permettent l'ouverture d'un horizon de questionnement, dans la mesure où ils nous amènent à interroger critiquement l'alignement des savoirs et des sphères d'activité sur une même vision indifférenciée de la rationalité et de sa puissance, applicable sans distinction à l'objet nature, à l'objet société et à l'objet humain.

Poursuivant notre description de la dissociation, nous nous sommes attaché schématiquement à l'émergence moderne et contemporaine de l'enfance comme champ d'action et de savoir interventionniste. Devenue progressivement champ d'action publique, champ d'action sociale, l'enfance est systématiquement offerte aux initiatives déclenchées dans l'espace social total. Elle est à son tour interpellée et sommée de comparaître sur les scènes multiformes de l'action. Au même titre que l'étant naturel et l'étant biologique, l'être de l'enfant se laisse circonvenir comme potentialités à développer, à exploiter, à accroître. Alors que cette vision soulève d'ores et déjà d'énormes problèmes au plan de l'écosystème naturel et du traitement des vivants, elle se répand comme une certitude uniforme en éducation.

Or, à la différence de la potentialité aristotélicienne, dont le terme achevé était l'épiphanie de l'essence de l'homme, essence ou forme soustraite à la manipulation humaine, la potentialité, la représentation de l'être de l'enfant comme potentiel à développer, conduit non à l'épiphanie d'une essence mais peut-être à l'imposition d'une forme de vie mesurée uniquement à l'étalon de la puissance qu'elle est capable d'exprimer. Au même titre que les ressources terrestres et les ressources humaines, la formation de l'être humain est "arraisonnée" dans la perspective de sa potentialisation rationnelle. Le ventre maternel lui-même devient un espace public où se compénètrent discours juridiques, technologies médicales, lois du marché statuant sur la valeur de l'embryon et du foetus, droit des femmes à disposer de leur progéniture selon leurs désirs.

4- À la section 3, nous avons entrepris de tirer les conséquences de l'exposition précédente, et ce dans le but de clarifier et de préciser les tâches de la réflexion dans le cadre des fondements de l'éducation. La première de ces tâches consistait à assumer l'horizon de questionnement préalablement ouvert, de sorte à y articuler le champ des fondements de l'éducation. Il s'agissait d'établir en quoi cet horizon de questionnement au sujet de la rationalité pouvait concerner directement les fondements; en orientant le type même de réflexion à prétention fondamentale et fondamentaliste en éducation.

Pour réaliser cette tâche, il nous a semblé nécessaire de mettre entre parenthèses les définitions des fondements, en instituant une enquête préalable sur la nature du défini et une réflexion sur le contexte d'émergence qui conditionne l'instauration d'un point de vue dit fondamental sur l'éducation. Il nous semble avoir montré que cette façon de procéder, si elle ne fournit pas un lot de certitudes sécurisantes sur l'éducation et ses

fondements, est néanmoins la seule qui soit adaptée à la nature du problème posé par la définition des fondements.

Notre enquête nous a conduit à envisager l'essence du défini, à partir de son intégration à différents réseaux sémantiques, opérant en science, en architecture, en politique et en philosophie. Nous avons vu que le fondement et le fondamental étaient de l'ordre des principes, à partir desquels un ordre de concepts (une théorie, une conception), un ordre architectural, un ordre politique, une philosophie comme image ordonnée du monde, se voyaient conférer un jeu de limites et d'orientations assurant leur intelligibilité et la certitude de leur légitimité.

Or ces principes sont chargés d'un tel pouvoir d'évidence qu'ils demeurent systématiquement en retrait de la pensée et de la réflexion : ils vont de soi. En éducation ou ailleurs, la réflexion sur les fondements s'impose donc uniquement à l'occasion d'une situation très particulière, à savoir lorsque ces principes cessent précisément d'aller de soi. Une telle situation en est une de crise des fondements établis. Avec elle, les limites et les orientations établies perdent leur intelligibilité et leur légitimité; elles ne garantissent plus à l'ordre sa certitude. C'est pourquoi, au sens strict, les fondements de l'éducation ne sauraient être qualifiés de champ de savoirs, c'est-à-dire de discours pourvoyeurs de certitudes spécifiques concernant tel et tel phénomènes éducatifs. Les fondements ne sont pas un *champ* mais une *situation* marquée par une perte de certitude et de sens face aux principes premiers.

Nous avons essayé de caractériser par la suite le contexte à partir duquel on pouvait, dans notre tradition, parler significativement d'une crise des fondements de l'éducation. Notre exposition a porté sur l'analyse des fondements traditionnels de l'éducation, liés aux certitudes cardinales de l'arrière-monde, du foyer natal et du champ d'action mondain. C'est lorsque de telles certitudes sont dissoutes, et elles le sont aujourd'hui, que s'impose une réflexion sur les fondements de l'éducation. Nous avons vu que cette réflexion, qui ne s'appuie pas sur des certitudes initiales, était pathologique, qu'elle réclamait donc une stratégie réflexive particulière et adaptée à sa situation de crise.

Cette stratégie consiste dans l'examen des certitudes disponibles et établies. Appliquée à la philosophie dans l'éducation, cette stratégie consiste plus particulièrement dans l'examen des certitudes rationnelles de base, des principes premiers sur lesquels se fondent les diverses conceptions de la rationalité éducative et de la rationalisation de l'agir éducatif. Nous avons vu que ces principes opèrent au sein de rapports de

fondation entre les savoirs de l'éducation et les savoirs anthropologiques et ontologiques. Dans le cadre de l'examen des conceptions de la raison éducative, l'articulation entre rationalité et fondements consiste donc à mettre en évidence le rapport de fondation établi, dans chacune des conceptions, entre les principes éducatifs et les certitudes anthropologiques et ontologiques. Ce rapport de fondation permet de concevoir, au plan des principes de base, la solidarité systématique qui unit la raison éducative et la rationalisation de l'agir éducatif aux conceptions de la raison qui ont dominé tour à tour notre tradition.

II. L'exposition de ces conceptions correspond à la deuxième partie de la démarche. Nous ne reviendrons pas sur les contenus conceptuels qui y sont développés, car ils forment, dans chaque cas, un tout qui doit être envisagé selon sa cohérence interne.

Malgré son caractère forcément abstrait, comme c'est toujours le cas lorsqu'il s'agit de principes premiers, nous pensons que l'exposition des rationalités a atteint son but, à savoir mettre en évidence la solidarité entre la raison éducative et la conception de la raison sur laquelle elle se fonde. Plus particulièrement, nous croyons que les certitudes anthropologiques et ontologiques retenues comme point de départ de l'exposition permettent de comprendre les conceptions de la raison et de l'action rationnelle éducative qui leur sont solidaires. Elles nous font voir que l'action rationnelle en éducation engage toujours une certaine vision rationnelle de l'homme et du monde pour lequel on le forme.

De plus, l'exposition des rationalités a permis d'établir que la conception de l'action rationnelle en éducation, selon les formes qu'elle a prises dans notre tradition, dépendait étroitement des certitudes cognitives de base à l'oeuvre dans chacune des rationalités. L'organisation et la structuration de l'action éducative rationnelle ne renvoient donc pas à des normes ou des règles univoques et universelles, applicables formellement à tout agir éducatif concret; elles renvoient à ce que nous avons appelé des structures de compréhension et d'orientation, dans le cadre desquelles opèrent des registres de certitudes anthropologiques et ontologiques propres à chacune des rationalités. Cela signifie donc que toute rationalisation de l'action éducative s'appuie sur des principes sur lesquels elles fondent sa légitimité ultime mais qu'elle ne peut pas elle-même fonder, prouver, démontrer, sans raisonnement circulaire. En éducation, la raison, confrontée à sa propre imposition à l'humain, ne peut pas ne pas légiférer sur le droit qu'elle s'accorde : elle statue sur une forme de vie posée comme fin rationnelle et

raisonnable d'une formation à l'humain. Cette forme de vie n'est jamais donnée comme un pur objet de connaissance, elle est donnée comme un but et un intérêt de la raison éducative. Pour le dire dans les termes du premier noyau, en éducation, la raison ne se réduit pas à l'intellection d'une essence intelligible, ni à l'application d'un art découlant d'un modèle, elle vise à rendre autrui conforme à cette essence et à ce modèle, et ce dans la mesure où autrui, dans son être empirique, naturel, animal, n'est justement pas rationnel et raisonnable : il doit le devenir.

Or une telle visée introduit le risque permanent d'une dénaturation d'autrui, en imposant à son être empirique une forme de vie qu'il n'est pas en fait et à laquelle il doit se plier et se conformer, pour devenir un être raisonnable. Pour nous exprimer avec le langage de la rationalité critique, la raison éducative est confrontée ici au problème de son intérêt : l'imposition d'une forme de vie, dans le cadre d'un processus de formation à cette vie, répond-elle réellement à l'intérêt d'autrui et plus généralement de l'être humain, ou bien est-elle au service des intérêts particuliers, liés au contexte d'une rationalisation particulière? On a vu que la raison philosophique et la rationalité scientifique répondaient à ce problème, au moyen d'une détermination de l'essence de l'homme comme être raisonnable ou JE et d'un savoir désintéressé, transcendant tout contexte particulier. Si l'homme est par essence un être raisonnable ou un JE, alors l'éducation à cette essence est conforme à la forme de vie vraiment humaine : elle ne peut dénaturer l'homme; au contraire, elle le réalise. Elle élève l'individu empirique, l'être animal de l'homme à la forme de vie par excellence humaine, la vie selon la raison.

2. Connaissance et liberté, éducation et émancipation : le problème de la pluralité des rationalités pour l'éducation actuelle

Dans notre tradition, la raison s'est affirmée à la fois comme idéal cognitif d'un discours universel et vrai et comme idéal pratique d'une forme de vie sensée et non violente. Telle est la signification même du concept de philosophie : savoir-vivre rationnel et raisonnable en accord avec la Raison, telle qu'elle se découvre à l'homme dans la vue désintéressée de l'Être, du Monde, de la Réalité.

Ce double idéal cognitif et pratique a permis l'émergence et le développement d'un nouveau type d'éducation, dont Socrate fut l'instigateur et que Platon et Aristote ont systématisé par la suite, tant au plan théorique que pratique (Académie et

Lycée). Notre tradition éducative est née de l'idée que l'éducateur ne doit pas imposer à l'éduqué une forme de vie quelconque, liée aux circonstances et aux intérêts empiriques du moment; qu'il doit au contraire le former en accord à la forme de vie qui est réellement la sienne, laquelle dépasse et transcende les caractères empiriques de l'être-là, pour s'établir au plan supérieur de l'essence de l'homme comme être raisonnable et spirituel, apparenté au principe spirituel de l'essence du monde. Une telle éducation implique donc un savoir désintéressé, anthropologique et ontologique, grâce auquel l'éducateur est lui-même formé et informé des fins qu'il poursuit et sur lesquelles il oriente son agir en connaissance de cause.

Cet agir est un art (technè). Comme tout art, la fin qu'il poursuit est prédonnée dans la connaissance du modèle à suivre. L'art opère en combinant et en coordonnant des moyens et des fins; il imite et complète la nature, en assumant, par le registre de l'intentionnalité humaine, la causalité naturelle, qui, au plan du monde humain (monde du sensible et du devenir, monde sublunaire), n'opère pas selon une nécessité absolue. L'homme est à l'image du divin mais il n'est pas le divin. Son monde comporte des trouées, des zones d'incertitudes. Les êtres s'usent et s'effilochent : ils meurent. Le non-être, la privation, le manque, le vide existent. C'est pourquoi l'art et l'action humaine sont nécessaires. Le monde est parfait; mais la région ontologique où vit l'homme comporte un degré d'imperfection. L'homme doit se parfaire, il doit réaliser une forme de vie conforme à son essence parfaite, achevée, vraiment humaine.

L'art éducatif poursuit donc ce but, qui est le plus haut but humain : il doit libérer la nature raisonnable de l'homme enfouie dans l'être empirique. Il forme l'homme, en favorisant l'éclosion de la raison en lui. Un tel but est si haut et si important, qu'il ne doit pas être laissé en les mains du premier venu. Bref, l'éducateur doit être un savant, un sage, et son action, pour ne pas être simple action de l'individu empirique, doit se situer dans le cadre de l'universel, c'est-à-dire de l'État, de la Cité. L'éducation prépare et prolonge à la fois la politique. Elle prend les hommes tels qu'ils sont empiriquement et les élève à la vie en commun dans le monde en commun des hommes. Elle est, pourrait-on dire, la violence raisonnable que la non-violence de la raison fait subir aux êtres empiriques et enfantins, afin de les disposer à une vie bonne et juste.

Dans le cadre de la rationalité scientifique, l'art éducatif, tel que nous venons de le définir en liaison aux certitudes du premier noyau, se transforme et change de sens. Essentiellement, il se dédouble selon les sphères de l'objectivité et la subjectivité. Il est à la fois action technique instrumentale et action raisonnable du JE avec le JE.

L'homme comme être conditionné est modifiable selon certains buts techniquement réalisables. Ses comportements physiologiques, affectifs, psychologiques, etc., sont susceptibles d'être infléchis et orientés selon certains buts déterminés. La tâche des sciences de l'éducation est de fournir aux responsables de l'éducation un langage formel, destiné à la formulation logique de ces buts et des informations scientifiques, techniquement disponibles, destinées à les informer des causes et des effets que leur propre action met en jeu. Ces sciences sont donc positives : elles s'interdisent d'évaluer les phénomènes, de discuter de leur sens pour l'homme et se limitent à les décrire et les expliquer. De leur point de vue, le monde n'a pas de sens et discuter du sens est un non-sens, une perte de temps, qui entrave la connaissance en progrès.

Mais l'homme, pour lui-même, est autre chose qu'un phénomène et un fait conditionné à conditionner. Il est JE, liberté, autonomie et dignité. Pour le dire dans le langage de la science, il est une Valeur, dont elle ne s'occupe précisément pas. Mais le JE n'est pas pour lui-même une Valeur; il est la source des Valeurs, puisque c'est lui et lui seul qui assigne le sens des choses et leur attribue une valeur, pour lui. C'est pourquoi, en éducation, l'action technique instrumentale ne suffit pas; ignorant les fins et les valeurs, elle doit être subordonnée à l'action raisonnable du JE avec le JE, en vue de sa liberté et de sa dignité.

Dans cette action, un seul principe compte : l'homme, l'enfant ne doivent jamais être traités comme des moyens ou, ce qui revient au même, des phénomènes à modifier. Concrètement, ils doivent être traités comme des personnes. La rationalité techno-scientifique doit céder devant l'exigence de la raisonnabilité pratique du JE. Action du JE sur lui-même, l'éducation, informée par la connaissance scientifique disponible, est et se veut universelle. Elle est la Lumière humaine éclairant les ténèbres de l'ignorance et du préjugé. Elle est le JE en progrès parmi les hommes, qui doivent être JE, pour être humain. Éducation universelle, elle peut et doit s'universaliser concrètement, en s'élevant à la dignité d'une mission de l'État. Dans et par l'État, l'éducation accède à l'universalité formelle de la loi et à l'universalité concrète de l'action collective de l'homme sur lui-même. Elle cesse d'être la simple utopie d'un JE solitaire, pour devenir action collective de la société moderne rationnelle, formant les personnes dans le respect de leur liberté et leur dignité.

Nous venons de présenter succinctement, en liaison à l'exposition des sections 4 et 5, les deux formes de l'agir éducatif rationnel, qui ont dominé notre tradition et notre modernité. L'éducation comme art et l'éducation comme instrumentalité et action

du JE avec le JE *constituent notre concept d'éducation comme agir rationnel*. Nous aurons beau tourner ce concept en tout sens, il nous ramènera forcément à ces formes. Or en dépit des principes de base ontologiques et anthropologiques qui les séparent, ces deux formes ont en commun l'idée d'une identité entre éducation et émancipation par la connaissance, en prenant ce mot au sens large de savoir rationnel.

Cette identité signifie que l'éducation, en tant que processus de formation, est simultanément un processus d'émancipation. L'identité elle-même est assurée par la conviction rationaliste que la connaissance qu'on acquiert en se formant, dans la mesure où elle est un savoir rationnel, émancipe l'éduqué. De là l'idée, professée depuis Socrate, que la formation de l'homme à la connaissance de soi et du monde est une émancipation de soi par rapport à soi et par rapport au monde. La connaissance libère, émancipe : telle est la certitude qui commande toutes les autres, en leur donnant un sens pour l'homme connaissant. Cette certitude fonde l'intime unité du rationalisme et de l'humanisme dans le cadre de notre tradition occidentale. C'est elle qui régit nos systèmes de croyances quant à la valeur de la science pour l'humanité et de la con(-)science pour l'individu.

L'humanisme occidental repose tout entier sur l'idée que l'*être* de l'être humain échappe toujours en partie aux déterminations et aux conditions qui font de lui ce qu'il est. Nature et culture façonnent l'homme; elles constituent la condition humaine elle-même, celle d'un être empirique conditionné par sa nature et déterminé par son milieu de vie, ses moeurs, ses routines, ses croyances, ses codes. Intégré à ces déterminations, l'homme devient une chose conditionnée, un être prévisible et explicable, un élément de la nature et un produit de la culture. Mais l'humanisme soutient néanmoins que la condition humaine ne rend pas compte des possibilités humaines. Dans sa condition, l'homme dépasse sa condition et crée une autre condition. Dans le système des places d'un Cosmos parfait, lui seul est déplacé et lui seul a conscience de sa différence. Les espèces tournent en cercle et imitent la perfection de la nature, mais l'homme, lui, est un individu, dont le temps est compté et qui avance et s'oriente en ligne droite. Vivant parlant mortel, il s'élève au-dessus de sa condition biologique, de son discours et de sa mort, en se pénétrant de l'élément divin comme horizon intelligible du monde. Dans la nature asignifiante et son système de lois rigoureuses, lui seul est JE; tout subit l'empire des causes et des effets, sauf lui, comme liberté originelle et dignité. ***L'humanisme accorde à l'homme la responsabilité de son essence***. Si l'homme est raison, il lui faut néanmoins réaliser cette raison qu'il est en s'efforçant de devenir raisonnable et de le

demeurer. Si l'homme est activité (Marx), il lui faut néanmoins agir, afin de réaliser pratiquement son être agissant.

L'homme dépasse sa condition par la connaissance et le libre usage de sa raison. La connaissance n'est pas un instrument, elle est un milieu : en elle, l'homme se dispose à entrer en relation de vérité avec le monde. Par la connaissance, l'homme accueille la vérité de sa condition : il ne la fuit pas, il ne la nie pas, il l'accueille dans son être vrai. Il la comprend, en se comprenant en elle. Accueillir le monde tel qu'il est est possible seulement pour un être libre : la connaissance libère parce qu'elle se fonde originairement dans la liberté, c'est-à-dire la possibilité de dépasser la condition[1]. Nous pouvons connaître le monde et entrer en relation de vérité avec lui, parce que nous sommes capables de nous détourner de notre condition humaine, en nous tournant vers le monde, pour l'accueillir tel qu'il est. Un tel accueil cesse d'être intégralement conditionné par nos intérêts, la structure de nos organes, le poids de nos besoins et de nos désirs : il est relation de vérité avec l'altérité du monde, se découvrant à la raison humaine, qui réalise ainsi sa propre essence.

Humanisme et rationalisme, en accordant une telle importance à la liberté et à la connaissance, ont façonné durablement notre tradition éducative. Or le problème éducatif qui surgit avec l'émergence de la rationalité critique et de la pluralité des savoirs et des rationalités est le suivant : *de quels principes et de quelles certitudes disposons-nous aujourd'hui, pour continuer d'affirmer l'existence d'une identité entre connaissance et liberté, éducation et émancipation*? Quel agir éducatif rationnel pouvons-nous promouvoir qui garantirait le déploiement concret d'une telle identité?

Répondre à ces questions nous entraînerait trop loin, au-delà des limites de notre propre projet, qui consistait à comprendre les rationalités et non à fonder une nouvelle raison éducative. Cependant notre propre démarche nous amène à considérer le phénomène de la pluralité comme la condition indépassable de toute réflexion au sujet des questions précédentes. Deux idées nous semblent en découler :

1- La première concerne la situation des fondements de l'éducation. Nous pensons avoir montré que les fondements de l'éducation impliquent une réflexion critique sur l'acte même de fonder et sa signification en éducation. Dans notre tradition, cet acte est du ressort de la raison, de la rationalité. Or notre développement indique un pluralisme de la raison et donc un pluralisme des fondements de l'éducation. Il nous semble

1 E. Weil, *Logique de la philosophie*, op. cit.

donc nécessaire de ne pas s'enfermer dans une structure de compréhension particulière mais au contraire d'élaborer des stratégies et des modes de circulation, d'échange et d'ouverture entre les savoirs, les rationalités disponibles. Il s'agit également de promouvoir une conception des fondements de l'éducation qui soit autre chose qu'un stock disparate d'informations positives dérivées des savoirs de l'éducation. Les fondements de l'éducation sont une situation d'incertitude pour la pensée éducative. Or une pareille situation, nous l'avons montré, réclame une stratégie originale. Elle consiste dans l'examen réflexif des certitudes disponibles, dans leur confrontation mutuelle. Tout acte de fonder l'éducation devra élucider réflexivement les raisons et les certitudes auxquelles il se rattache[1].

2- Prendre en compte la pluralité comme situation positive pour la raison éducative. Plus largement, il est permis de croire que la pluralité peut aujourd'hui nous amener à renouveler nos conceptions de la raison. L'un des phénomènes essentiels de notre époque nous semble résider dans le fabuleux enrichissement du logos humain, désormais ouvert et pénétré par la multiplicité des langages, des codes, des signes. En fait, nous ignorons où nous conduira ce foisonnement de possibilités du faire-sens. Depuis un siècle, des langages, longtemps considérés comme insignifiants, deviennent chargés de sens : langage de la folie, de l'enfance, de la femme, langage des exclus, des étrangers, des autres cultures, mortes ou vivantes. Notre époque est confrontée partout à sa propre richesse. Nous avons trop à penser et à dire, trop à faire et trop à être. Quelle forme de vie favoriser? Quelle attitude privilégier? Quel esprit cultiver? Nous sommes embarrassés par nous-mêmes.

En terminant cette thèse, nous voudrions indiquer très brièvement l'orientation de nos futurs travaux. Pour les prochaines années, nous entendons poursuivre l'étude des relations entre éducation et rationalité. Parce qu'elle se tient strictement au plan de l'analyse des principes de base, notre thèse offre une vision formelle et abstraite de l'articulation entre éducation et rationalité. Cette vision mériterait d'être enrichie par l'analyse concrète de doctrines particulières et par la description minutieuse des formes de l'action rationnelle en éducation. C'est pourquoi nous travaillons présentement à un ouvrage consacré à une histoire des rationalités en éducation. Nous souhaitons plus particulièrement décrire et comprendre la conception de l'éducation comme art (*technè*), conception qui a dominé notre tradition jusqu'aux temps modernes. Par le fait

1 P. Angenot (1984). *La formation fondamentale. Observations préliminaires pour l'analyse d'un discours*. Trois-Rivières : Publication du groupe EDIPEO, U.Q.T.R., illustre cette assertion dans des termes dont nous sommes philosophiquement solidaire.

même, nous serons amené à traiter des rapports entre la technique et l'éducation. Nous avons présenté au Conseil de recherches en sciences humaines du Canada un projet de recherche post-doctorale qui va dans ce sens.

Les questions relatives à la rationalité rendent possible, à notre avis, une approche originale et féconde de l'histoire des idéologies et l'histoire des activités, des systèmes d'action dans lesquels les idéologies s'incarnent et orientent la pratique. Elles offrent un fil conducteur pour la comparaison des doctrines qui ont dominé tour à tour l'histoire occidentale de l'éducation; elles permettent l'analyse des activités éducatives qui leur sont solidaires.

RÉFÉRENCES

ALQUIÉ, F. (1983). *Le désir d'éternité*. Paris : Presses Universitaires de France.

ANGENOT, P. (1984). *La formation fondamentale. Observations préliminaires pour l'analyse d'un discours*. Trois-Rivières : Publication du groupe EDIPEQ, Université du Québec à Trois-Rivières.

APEL, K.O. (1987). *L'éthique à l'âge de la science*. Lille : Presses Universitaires de Lille.

APEL, K.O. (1988). Esquisse d'une théorie philosophique des types de rationalités, *Le débat*, n° 44, Paris : Gallimard.

ARENDT, H. (1972). *La crise de la culture*. Paris : Gallimard.

ARENDT, H. (1981). *La vie de l'esprit, tomes 1 et 2*. Paris : Presses Universitaires de France.

ARENDT, H. (1983). *La condition de l'homme moderne*. Paris : Calmann-Lévy.

ARIÈS, P. (1973). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris : Seuil.

ARISTOTE. (1961). *Éthique de Nicomaque*. Paris : Garnier.

ARISTOTE. (1981). *Métaphysique*. Paris : Vrin.

ARISTOTE. (1983). *Physique*. Paris : Société d'Édition "Les Belles Lettres".

ARISTOTE. (1987). *Politique*. Paris : Vrin.

ARON, R. (1967). *Les étapes de la pensée sociologique*. Paris : Gallimard.

AUBENQUE, P. (1965). *La prudence chez Aristote*. Paris : Vrin.

BACHELARD, G. (1971). *Le nouvel esprit scientifique*. Paris : Presses Universitaires de France.

BATAILLE, G. (1975). *L'expérience intérieure*. Paris : Gallimard.

BATESON, G. MEAD, M. (1977). Les usages sociaux du corps à Bali. Paris : *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 14.

BEAUDRILLARD, J. (1972). *Pour une critique de l'économie politique du signe*. Paris : Gallimard.

BENVENISTE, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale*. Paris : Gallimard.

BENVENISTE, E. (1967). *Le vocabulaire des institutions indoeuropéennes*. Paris : Gallimard.

BERNARD, C. (1966). *Introduction à l'étude de la médecine expérimentale*. Paris : Garnier.

BERTHELOT, J.-M. (1985). *Le piège scolaire*. Paris : Presses Universitaires de France.

BEYSSADE, J.-M. (1979). *La philosophie première de Descartes*. Paris : Flammarion.

BINET, A. (1904). *Les idées modernes sur les enfants*. Paris : Flammarion.

BLANCHÉ, R. (1973). *La science actuelle et le rationalisme*. Paris : Presses Universitaires de France.

BOUDON, R., BOURRICAUD, F. (1982). *Dictionnaire critique de la sociologie*. Paris : Presses Universitaires de France.

BOURDIEU, P. (1975). *Questions de sociologie*. Paris : Éditions de Minuit.

BOURDIEU, P., PASSERON, J.-C. (1970). *La reproduction*. Paris : Éditions de Minuit.

BOUVERESSE, J. (1978). *Le mythe de l'intériorité*. Paris : Gallimard.

BRISSON, L. (1973). *Le même et l'autre dans la structure ontologique du "Timée" de Platon*. Paris : Klincksieck.

BUBER, M. (1980). *Le problème de l'homme*. Paris : Éditions Montaigne.

CARNAP, R. (1985). La Conception scientifique du monde, *in Manifestes du cercle de Vienne*, Paris : NRF.

CASSIRER, E. (1970). *La philosophie des Lumières*. Paris : Fayard.

CASSIRER, E. (1975). *Essai sur l'homme*. Paris : Éditions de Minuit.

CAZENEUVE, J. (1975). Les stratifications sociales, les hiérarchies, les classes, les castes. *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. 38. Paris : Presses Universitaires de France.

COMTE, A. (1944). *Cours de philosophie positive*. Paris : Garnier.

Débat Piaget-Chomski (Le) (1982). Colloque de Royaumont. Paris : Gallimard.

DERRIDA, J. (1967). *De la grammatologie*. Paris : Éditions de minuit.

DESCARTES, R. (1983). *Oeuvres philosophiques*. Édition de F. Alquié. Paris : Garnier.

DUMÉSIL, G. (1968). *Mythe et épopée, tome 1*. Paris : Gallimard.

DUPUY, J-P. (1988). Les adorateurs du signifiant. *Le débat*, mars-avril, n° 44. Paris : Gallimard.

DUPUY, J.-P. (1985). L'essor de la première cybernétique. *Cahier du C.R.E.A.*, n° 7. Paris.

ELIADE, M. (1963). *Traité d'histoire des religions*. Paris : Payot.

ELIADE, M. (1965). *Le sacré et le profane*. Paris : N.R.F.

ELLUL, J. (1977). *Le système technicien*. Paris : Calmann-Lévy.

ERNY, P. (1972). *Les premiers pas dans la vie de l'enfant en Afrique noire : naissance et première enfance. Éléments pour une ethnologie de l'éducation*. Paris : L'École.

ESPAGNAT, B. d' (1981). *À la recherche du réel*. Paris : Gauthier-Villars.

FICHTE, J.G. (1980). *Oeuvres choisies de philosophie première*. Paris : Vrin.

FOUCAULT, M. (1969). *L'archéologie du savoir*. Paris : Gallimard.

FOUCAULT, M. (1972). *Histoire de la folie à l'âge classique*. Paris : Gallimard.

FRANCK, M. (1984). L'herméneutique de Schleiermacher. *Revue internationale de philosophie*, 38e année, n° 151, fascicule 4.

FRANCK, M. (1984). le débat entre J. Derrida et J. Searle. *Revue internationale de philosophie*, 38e année, n° 151, fascicule 4.

FREITAG, M. (1986). *Dialectique et société, tomes 1 et 2*. Montréal : Éditions Saint-Martin.

GADAMER, H.G. (1973). *Vérité et méthode*. Paris : Seuil.

GADAMER, H.G. (1981). Itinéraire de Hegel, *in Critique*, octobre, no 413.

GALBRAITH, J.K. (1974). *La science économique et l'intérêt général*. Paris : Gallimard.

GÉLIS, J. (1984). *L'arbre et le fruit : la naissance dans l'Occident moderne*. Paris : Fayard.

GERAETS, T.F. (Éd.) (1979). *La rationalité aujourd'hui*. Ottawa : Éditions de l'Université d'Ottawa.

GILSON, E. (1987). *L'Être et l'Essence*. Paris : Vrin.

GOLDSCHMIDT, V. (1979). *Le système stoïcien et l'idée de temps*. Paris : Vrin.

GOULO, J., KOLB, W.L., (Ed.) (1964). *A Dictionary of the Social Sciences*. The Free Press of Glenco, article "Interest".

GRANGER, G.-G. (1975). *La philosophie et les savoirs. Les concepts philosophiques*. Montréal : Bellarmin.

GRANGER, G.-G. (1955). *La raison*. Paris : Presses Universitaires de France.

GROETHUYSEN, B. (1980). *Anthropologie philosophique*. Paris : Gallimard.

HABERMAS, J. (1973). *La technique et la science comme idéologie*. Paris : Denoël.

HABERMAS, J. (1976). *Connaissance et intérêt*. Paris : Gallimard.

HABERMAS, J. (1978). *L'espace public*. Paris : Payot.

HABERMAS, J. (1986). *Morale et communication*. Paris : Éditions du CERF.

HABERMAS, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*. Paris : Fayard.

HAZARD, P. (1961). *La crise de conscience européenne*. Paris : Fayard.

HEGEL, G.W.F. (1978). *Précis de l'encyclopédie des sciences philosophiques*. Paris : Vrin.

HEIDEGGER, M. (1968). *Question 1*. Paris : Gallimard.

HEIDEGGER, M. (1986). *Essais et conférences*. Paris : Gallimard.

HEIDEGGER, M. (1986). *Être et Temps*. Paris : Gallimard.

HEIDEGGER, M. (1986). *Le principe de raison*. Paris : Gallimard.

HEISENBERG, W. (1962). *La nature dans la physique contemporaine*. Paris : NRF.

HOLTON, G. (1984). *L'imagination scientifique*. Paris : Gallimard.

HORKHEIMER, M. (1974). *Éclipse de la raison*. Paris : Payot.

HORKHEIMER, M. (1978). *Théorie critique*. Paris : Payot.

HOTTOIS, G. (1984). *Le signe et la technique*. Paris : Aubier.

HUME, D. (1983). *Traité de la nature humaine*. Paris : Aubier.

HUSSERL, E. (1977). *La crise de l'humanité européenne et la philosophie*. Paris : Aubier.

JACOB, F. (1976). *La logique du vivant*. Paris : Gallimard.

JACOB, P. (1980). *L'empirisme logique. Ses antécédents, ses critiques*. Paris : Éditions de Minuit.

JAEGER, W. (1964). *Paideia*. Paris : Gallimard.

JANICAUD, D. (1985). *La puissance du rationnel*. Paris : Gallimard.

JULIA, D. (1964). *La question de l'homme et le fondement de la philosophie*. Paris : Aubier.

KANT, E. (1966). *Réflexions sur l'éducation*. Paris : Vrin.

KANT, E. (1967). *La philosophie de l'histoire*. Paris : Gonthier.

KANT, E. (1971). *Critique de la raison pure*. Paris : Presses Universitaires de France. Traduction par A. Tremesaygues et B. Pacaud.

KANT, E. (1983). *Critique de la raison pratique*. Paris : Presses Universitaires de France.

KANT, E. (1983). *Qu'est-ce que s'orienter dans la pensée*. Paris : Vrin.

KANT, E. (1987). *Critique de la faculté de juger*. Paris : Presses Universitaires de France.

KNELLER, G.F. (1971). *Foundations of Education*. New York : Wiley.

KOLAKOWSKI, L. (1976). *La philosophie positiviste*. Paris : Denël.

KOYRÉ, A. (1973). *Du monde clos à l'univers infini*. Paris : Gallimard.

KUHN, T.S. (1973). *La structure des révolutions scientifiques*. Paris : Flammarion.

LADRIÈRE, J. (1977). *Les enjeux de la rationalité. Le défi de la science et de la technologie aux cultures*. Paris : Aubier Unesco.

LAGADEC, P. (1981). *La civilisation du risque*. Paris : Seuil.

LAKATOS, I., MUSGRAVE, A. Ed.) (1965). *Criticism and the Growth of Knowledge*. London : Cambridge University Press.

LANDSHEERE, G. de (1986). *La recherche en éducation dans le monde*. Paris : Presses Universitaires de France.

LEROI-GOUHRAN, A. (1969). *Les religions de la préhistoire*. Paris : Gallimard.

LEVINAS, E. (1972). *Le temps et l'autre*. Paris : Gallimard.

LOBROWICZ, N. (1967). *Theory and Pratice : History of a Concept from Aristote to Marx*. Notre-Dame : University of Notre-Dame.

LUTHER, M. (1957). *La liberté du chrétien*. Paris : Fides.

LYOTARD, J.F. (1984). *La condition post-moderne*. Paris : Gallimard.

MARCUSE, H. (1971). *Pour une théorie critique de la société*. Paris : Denoël.

MARROU, H.-I. (1981). *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*. Paris : Seuil.

MARX, K. (1968). *L'idéologie allemande*. Paris : Éditions sociales.

MENDÈS, C. (1977). *Le mythe du développement*. Paris : Seuil.

MESLIN, M. (1985). *L'homme romain*. Paris : Éditions Complexe.

MEYER, P. (1977). *L'enfant et la raison d'État*. Paris : Seuil.

MEYER, P. (1979). *Découverte et justification en science. Kantisme, néo-positivisme et problématologie*. Paris : Klincksieck.

MICHAUD, Y. (1978). *Violence et politique*. Paris : Gallimard.

MILL, S. (1971). *L'utilitarisme*. Paris : Garnier.

MOSCOVICI, S. (1977). *Essai sur l'histoire humaine de la nature*. Paris : Flammanon.

NIETZSCHE, F. *Oeuvres philosophiques complètes, Fragments posthumes, Automne 1887 - Mars 1888*. Paris : Gallimard, 1976.

PACKARD, V. (1978). *L'homme remodelé*. Paris : Calmann-Lévy.

PARIENTE, J.-C. (1973). *Le langage et l'individuel*. Paris : Armand-Collin.

PAUL-LÉVY, F., SEGAUD, M. (1983). *Anthropologie de l'espace*. Paris : Centre de Création Industriel - Centre Georges Pompidou.

PETERS, R.S. (1974). *Ethics and Education*. Londres : Allen Unwin.

PIAGET, J. (1967). *Logique et connaissance scientifique*. Paris : Éditions de la Pléiade, Gallimard.

PLATON. (1950). *Oeuvres complètes*. Paris : Éditions de la Pléiade, Gallimard.

RICOEUR, P. (1964). *Histoire et vérité*. Paris : Seuil.

RAMNOUX, C. (1968). *Héraclite ou l'homme entre les mots et les choses*. Paris : Klincksieck.

ROBIN, L. (1963). *La morale antique*. Paris : Presses Universitaires de France.

ROUSSEAU, J.-J. (1966). *Du contrat social*. Paris : Flammarion.

ROUSSEAU, J.-J. (1964). *Émile*. Paris : Flammarion.

SAINT AUGUSTIN. (1964). *Les confessions*. Paris : Garnier.

SAINT AUGUSTIN. (1988). *Le maître*. Paris : Garnier.

SAINT AUGUSTIN. (1965). *Textes choisis*. Paris : Presses Universitaires de France.

SAINT THOMAS D'AQUIN. (1941). *Le maître*. Montréal : Éditions Centre de Psychologie et de Pédagogie.

SASSON A. (1987). Les biotechnologies et le bio-industrie. *La recherche*, n° 188 mai.

SCHELER, M. (1966). *L'homme et l'histoire*. Paris : Garnier.

SERRE, M. (1974). *Hermès III*. Paris : Éditions de Minuit.

SIMONDON, G. (1969). *Du mode d'existence des objets techniques*. Paris : Aubier-Montaigne.

SPINOZA. (1983). *Éthique*. Paris : Vrin.

Stoiciens (Les) (1962). Paris : Gallimard.

Théories de l'action (Les) (1972). Paris : Hachette.

TITE-LIVE. (1953). *Histoire romaine*. Paris : Garnier.

Travaux du Cercle d'épistémologie de l'École normale supérieure (1966). *Cahier pour l'analyse*, n° 4. Paris : Seuil.

VERNANT, J.-P. (1962). *Les origines de la pensée grecque*. Paris : Presses Universitaires de France.

VERNANT, J.-P. (1965). *Mythe et pensée chez les Grecs*. Paris : Maspero.

WALLERSTEIN, I. (1982). Le développement du concept de développement. Montréal. *Sociologie et société*, vol 14, n° 2, octobre.

WEBER, M. (1971). *Économie et société*. Paris : Plon.

WEBER, M. (1983). *Le savant et le politique*. Paris : Plon.

WEIL, E. (1950). *Logique de la philosophie*. Paris : Vrin.

WEIL, E. (1969). *Philosophie morale*. Paris : Vrin.

WEIL, E. (1971). *Philosophie politique*. Paris : Vrin.

WEIL, E. (1977). *Philosophie et réalité*. Paris : Éditions Beauchêne.

WITTGENSTEIN, L. (1961). *Tractatus logico-philosophicus* suivi de *Investigations philosophiques*. Paris : Gallimard.

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL
PUBLICATIONS DE LA FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION
VICE-DÉCANAT À LA RECHERCHE

Les Publications de la Faculté des sciences de l'éducation visent principalement la diffusion de travaux de recherche réalisés par les professeurs, les étudiants et les équipes de recherche de la Faculté.

Un des intérêts des Publications réside dans le fait qu'elles constituent un lieu unique de diffusion de travaux de différents genres qui ne peuvent pas facilement être publiés soit chez un éditeur à cause de leur caractère spécialisé, soit dans des revues savantes à cause de leur dimension trop considérable. Les ouvrages parus dans les Publications se regroupent en cinq collections différentes : Rapports de recherche, la Revue Repères, Actes de Colloque, Prix Jeanne-Grégoire et la Collection spéciale.

RAPPORTS DE RECHERCHE

Cette collection comprend des rapports de recherche, subventionnée ou non, qui se présentent en général sous la forme de monographie. Les rapports peuvent présenter les résultats finaux d'une recherche ou encore le texte préliminaire d'un rapport final. Le nombre de pages considérable alloué à ces rapports permet de fournir une étude approfondie des questions traitées.

ALLAIRE, Carole; BRUNELLE, Louise et PELLETIER, Guy (1985). Nouveau-Départ : un bilan. Rapport de recherche no 012, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 312 pages.

14,00$

ARCHAMBAULT, Jean; BRUNET, Luc et GOUPIL, Georgette (1984). Directions d'école et enseignants face au stress : le rôle du climat organisationnel dans l'anxiété. Rapport de recherche no 011, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 68 pages.

4,00$

BARRET, Gisèle (1986). Essai sur la pédagogie de la situation en expression dramatique et en éducation. Rapport de recherche no 025, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 194 pages.

Épuisé

BOURRET, André et PELLETIER, Guy (1985). Fragment d'une histoire de l'éducation au Québec. Rapport de recherche no 018, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 169 pages.

Épuisé

BRASSARD, André (1984). Le projet éducatif : plan d'action ou idées de l'école. Imprimé par la Commission scolaire de St-Exupéry, 55 pages.

Épuisé

BRASSARD, André (1984). S'approprier la réalité de l'école : IODRE (Instrument pour observer et décrire la réalité de l'école). Imprimé par la Commission scolaire de St-Exupéry.

Épuisé

BRASSARD, André; BRUNET, Luc; CORRIVEAU, Lise et PÉPIN, Richard; MARTINEAU, Georges (1986). Les rôles des directions d'école au Québec : 2ième partie. L'exercice des rôles et l'efficacité organisationnelle. Rapport de recherche no 021, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 268 pages.

13,00$

BRUNET, Luc; BRASSARD, André; CORRIVEAU, Lise et PÉPIN, Richard (1985). Le rôle du directeur d'école : 1ère partie. Rapport de recherche no 017, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 165 pages.

Épuisé

BRUNET, Luc et GOUPIL, Georgette (1983). Enseignants et directions d'école face à l'intégration scolaire des enfants en difficulté. Rapport de recherche no 002, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 90 pages.

Épuisé

BUTEAU, Paul-Henri et PELLETIER, Guy (1985). Les services scolaires pour les élèves handicapés visuels... Le point de vue des parents. Rapport de recherche no 020, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 125 pages.

Épuisé

CHENÉ, Adèle (1989). La formation et les personnes âgées. Principes et pratiques. Rapport de recherche no 032, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 126 pages.

9,00$

CHENÉ, Adèle et FLEURY, Marie-José (1990). La dimension relationnelle de la formation des personnes âgées. Rapport de recherche no 034, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, Université de Montréal, 108 pages.

9,00$

CHENÉ, Adèle et PAINCHAUD, Gisèle (1986). Vieillissement et formation reliée à l'emploi. Rapport de recherche no 024, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal,163 pages.

10,00$

COMEAU, Michelle et GOUPIL, Georgette (1984). Le statut sociométrique d'enfants mésadaptés socio-affectifs et en trouble d'apprentissage intégrés dans des classes ordinaires. Rapport de recherche no 007, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 75 pages.

5,00$

COMEAU, Michelle et GOUPIL, Georgette (1985). L'intégration des enfants mésadaptés socio-affectifs au primaire. Rapport de recherche no 016, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 107 pages.

6,00$

D'ANGLEJAN, Alison; PAINCHAUD, Gisèle et VINCENT, Diane (1982). Acquisition du français par un groupe d'immigrants asiatiques. 86 pages.

Épuisé

DUPONT, Chantal; LA ROCQUE, Gabriel et THIVIERGE, Renée (1985). La télévision et les jeunes. Rapport de recherche no 014, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 284 pages.

Épuisé

DUPUIS, Philippe; BRUNET, Luc; BOURRET, André; LAVOIE-STE- MARIE, Pierrette; ST-GERMAIN, Pierre et TRINH THI, Tuyet (1989). Le mitan de la vie et la vie professionnelle des directions d'école du Québec. Rapport de recherche no 031, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 190 pages.

12,00$

DUPUIS, Philippe; BRUNET, Luc; HAMEL, Marie-Josée; LAVOIE-STE-MARIE, Pierrette et ST-GERMAIN, Pierre (1985). Le mitan de la vie et la vie professionnelle, partie 1. Rapport de recherche no 019, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 253 pages.

Épuisé

DUPUIS, Philippe et DION, Jean-François (1982). La formation pratique en milieu universitaire. Rapport de recherche no 001, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 270 pages.

Épuisé

FARINE, Avidgor (1981). La perception des employeurs des liens qui existent entre la formation et l'emploi. Rapport de recherche, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 137 pages.

Épuisé

FARINE, Avidgor (1985). Les liens entre la formation et l'emploi : l'exemple de la RFA. Rapport de recherche no 013, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 62 pages.

4,00$

FOTINAS, Constantin (1981). Le Café-École vers une libération systémique de l'acte d'apprendre. Rapport de recherche, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 75 pages.

Épuisé

GAGNON, Marc et OUELLET, Valmont (1984). De l'atelier à l'école. Une étude sur la formation des maîtres de l'enseignement professionnel. Rapport de recherche no 010, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 120 pages.

7,00$

GAUDREAU, Jean (1983). Enquête sur les connaissances des adolescents montréalais. Rapport de recherche no 006, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 123 pages.

Épuisé

GAUDREAU, Jean (1984). L'acquisition des connaissances chez l'adolescent. Sept rapports de recherche. Rapport de recherche no 008, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 106 pages.

6,00$

GAUDREAU, Jean et CANEVARO, Andrea (1990). L'éducation des personnes handicapées. Hier et aujourd'hui. Rapport de recherche no 035, Publica- tions de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 240 pages.

18,00$

GOUPIL, Georgette et COMEAU, Michelle (1983). Étude exploratoire sur l'intégration de l'élève mésadapté socio-affectif. Rapport de recherche no 005, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 120 pages.

7,00$

HACHÉ, Jean-Baptiste et CRESPO, Manuel (1989). Avec la collaboration de C. BOULARD. **Austérité budgétaire et gestion dans les universités québécoises : Stratégies, conséquences et prospective. Rapport de recherche : Problématique et description des variables**. Rapport de recherche no 033, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 210 pages.

13,00$

LAMBERT R., Nancy, collaboration : BERNHARD, Paulette et PAGOLA, Gracia (1991). Répertoire mondial des collections et des fonds d'archives de l'art des enfants. World Directory of Collections and Archives of Children's Art. Rapport de recherche no 036, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 198 pages.

16,00$

LEFEBVRE, André (1986). Marie-Victorin éducateur. Rapport de recherche no 026, Éditions Guérin et Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 203 pages.

10,00$

LEMOYNE, Gisèle et TRÉPANIER, Louise (1985). Connaissances et habiletés en mathématiques des élèves en adaptation scolaire. Rapport de recherche no 015, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 131 pages.

7,00$

McANDREW, Marie (1986). Études sur l'ethnocentrisme dans les manuels scolaires de langue française du Québec. Préface de Claude LESSARD. Rapport de recherche no 028, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 206 pages.

12,00$

McANDREW, Marie (1991). L'enseignement des langues d'origine à l'école publique en Ontario et au Québec (1977-1989) : Politiques et enjeux. Rapport de recherche no 039, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 404 pages.

30,00$

MORIN, André (1986). La recherche-action en éducation : de la pratique à la théorie. Rapport de recherche no 022, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 350 pages.

Épuisé

NONNON, Pierre (1986). Laboratoire d'initiation aux sciences assisté par ordinateur. Rapport de recherche no 023, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 162 pages.

14,00$

PAINCHAUD, Gisèle et CRESPO, Stéphane (1993). 1. Recueil de résumés de textes (1977-1991). TARRAB, Elca, OLLIVIER, Émile et MALOUIN, Marie-Paule (1993). 2. Rapport de recherche : Une expérience d'enseignement des langues d'origine. Analyse des perceptions des intervenants en milieu scolaire. Le programme d'enseignement des langues d'origine (PELO). Rapport de recherche no 040, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 188 pages.

16,00$

PARET, Marie-Christine (1991). La syntaxe écrite des élèves du secondaire. Rapport de recherche no 038, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 290 pages.

23,00$

PELLETIER, Guy (1982). Des garderies, des garderies... Rapport de recherche no 000, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 90 pages.

Épuisé

PELLETIER, Guy (1983). Faire garder nos enfants. Rapport de recherche no 003, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 195 pages.

Épuisé

PELLETIER, Guy (1988). Les éducatrices et éducateurs en garderie du Québec : Orientations professionnelles et satisfaction au travail. Rapport de recherche no 030, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 223 pages.

14,00$

PELLETIER, Guy; collaboration : CRESPO, Manuel (1981). Le jeune immigrant dans le système scolaire. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 210 pages.

Épuisé

PELLETIER, Guy; collaboration : PONTON, Lise (1984). Une enquête auprès des travailleuses en garderies. Rapport de recherche no 009, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 170 pages.

9,00$

SAINT-JACQUES, Diane (1991). L'attitude créative en activités dramatiques et Description d'une pratique d'une recherche qualitative. Rapport de recherche no 037, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 186 pages.

15,00$

STE-MARIE, Louis et KAHLER, David (1988). Évaluation des acquisitions en lecture et écriture durant la phase I et la phase II de la "Misyon Alfa" (Alphabétisation) en Haïti. Rapport de recherche no 029, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 180 pages.

12,00$

VAN DER MAREN, Jean-Marie (1983). Effets de stratégies de communication et d'interaction selon leurs modalités et leurs conditions d'application. Rapport de recherche no 004, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 245 pages.

Épuisé

REPERES - ESSAIS EN ÉDUCATION

Cette collection se présente sous la forme d'une revue comprenant des articles de fond dont la dimension varie de 50 à 80 pages. Ces articles peuvent présenter des essais sur l'éducation et ses différents aspects, des rapports de recherche plus succincts que ceux de la collection précédente, des résumés substantiels de thèses de doctorat ou de mémoires de maîtrise, des rapports préliminaires de recherche ou des rapports d'étape. La revue Repères fait paraître aussi des numéros thématiques regroupant des articles autour d'un sujet spécifique.

REPERES. Essais en éducation, no 1, (1982). Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 175 pages.

Le climat organisationnel : mythe ou réalité. Luc BRUNET - Les méthodes quantitatives propres aux études longitudinales. Clément DASSA - Les systèmes d'apprentissage opérationnels (SAO). Réal LAROSE et Serge RACINE - Contribution à l'histoire de l'enseignement au primaire québécois (1949-1980). André LEFEBVRE et Geneviève RACETTE.

6,00$

REPERES. Essais en éducation, no 2, (1983). Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 161 pages.

La mémorisation de textes et les personnes handicapées sur le plan cognitif. Jacques LANGEVIN - Tests d'hypothèses d'une différence nulle d'espérances mathématiques. Georges MARTINEAU - Contexte, texte ou mémoire : de quoi dépend la compréhension d'un message? Bernadette SKA.

Épuisé

REPERES. Essais en éducation, no 3, (1983). Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 123 pages.

Les structures d'accueil pour la petite enfance au Québec : continuité ou division des expériences éducatives. Raquel BETSALEL-PRESSER et Ninon DENOMMÉE-ROBITAILLE - Le portemanteau récalcitrant. Contribution à l'étude de la théorie de Gagné sur la résolution de problème. Colette DUFRESNE-TASSÉ et Jacinthe ARPIN. La pédagogie universitaire au Québec depuis le Rapport Parent : éléments d'un historique. André LEFEBVRE et Geneviève RACETTE.

Épuisé

REPERES. Essais en éducation, no 4, (1984). Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 134 pages.

Onze propositions et quelques considérations sur la motivation de l'étudiant adulte. Colette DUFRESNE-TASSÉ - Les principes d'une politique d'évaluation de l'apprentissage au CEGEP. Luce GOERLACH et Serge RACINE - Variation du contenu lexical de l'évaluation dans une tâche de découverte guidée gérée par ordinateur. Jean-Marie VAN DER MAREN.

6,00$

REPERES. Essais en éducation, no 5, (1985). Numéro thématique. Les alternatives aux plans expérimentaux dans la mise à l'épreuve d'hypothèses en éducation. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 121 pages.

Pour une conception de l'hypothèse et de la recherche en éducation. Jean-Marie VAN DER MAREN - À partir de l'histoire de la vérification des hypothèses : indications épistémologiques. Normand BAILLARGEON - L'entre-deux légitimations de la science à la pratique. Yves POISSON - L'entrevue clinique comme méthode de recherche en éducation. Bernadette SKA - L'étude de cas comme méthode de recherche organisationnelle en éducation. André BRASSARD - L'observation et le système du sujet. Bibiane d'ANJOU - Instruments de recherche et statut du sujet. Marie LAROCHELLE - Histoire de vie et changement paradigmatique en éducation. Gaston PINEAU - Quelques notes sur la méthodologie ancrée de la nouvelle école de Chicago. Anne LAPERRIERE - La recherche-action. Arthur GÉLINAS - Entre l'histoire et la sociologie sur les rapports école/société. La perspective constructiviste. André PETITAT - Et pourquoi pas de la recherche sans hypothèse? L'alternative "existentielle- phénoménologique" Thérèse LAFERRIERE.

7,00$

REPERES. Essais en éducation, no 6, (1986). Numéro thématique. Restructuration scolaire. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 157 pages.

La répartition du pouvoir formel dans le système de l'enseignement public : de 1959 à la Loi 3. André BRASSARD - Contribution à l'étude de la pensée analogique dans le cadre de la résolution de problème. Estelle CHAMBERLAND et Colette DUFRESNE-TASSÉ - Revoir la recherche en éducation : cesser de prédire pour mieux comprendre. Jean-Marie VAN DER MAREN - La réforme scolaire au Québec : un compromis. Henry MILNER.

7,00$

REPERES. Essais en éducation, no 7, (1986). Numéro thématique. Arts-expressions en pédagogie. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 135 pages.

Pour une pédagogie de l'expression. Gisèle BARRET - Vers une compréhension de l'expression créative en activités dramatiques. Diane ST-JACQUES - Revue critique de la recherche en éducation artistique. Nancy LAMBERT - Plaisir de la musique pour un

enfant d'autrefois. André LEFEBVRE - Pour une définition de l'expression dramatique. Gisèle BARRET - Une recherche sur la formation des maîtres en expression - art dramatique. Gisèle BARRET et Georges LAFERRIERE - La recherche en arts-créativité-expressions à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Gisèle BARRET.

8,00$

REPERES. Essais en éducation, no 8, (1986). Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 237 pages.

Impact d'un congé de formation payé sur les études universitaires, le travail, la vie familiale et les loisirs de l'adulte. Colette DUFRESNE- TASSÉ, Maryse DELARUE, Emmanuelle MARX, Lucil ANÉ, André LEFEBVRE et Anne BÉLANGER - Voies de recherche et d'innovation en pédagogie ouverte. Jean-Claude HÉTU - La profession enseignante : multiplicité des identités professionnelles et culture commune. Claude LESSARD - L'évaluation de l'apprentissage : Éléments de politique. Serge RACINE.

13,00$

REPERES. Essais en éducation, no 9, (1988). Numéro thématique. Enjeux en éducation : Conception, rôle et devenir de l'école publique québécoise. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 144 pages.

L'école, une organisation mal définie et dispersée. André BRASSARD - L'école de demain : L'école d'une société qui a privatisé son destin. Antoine BABY - L'école un système frontière. Régent FORTIN - L'école un tout ou un fourre-tout. Ali HARAMEIN - L'école secondaire et ses images. Claude LESSARD - Le dilemme de l'école face à ses multiples missions. Monique MUS-PLOURDE.

10,00$

REPERES. Essais en éducation, no 10, (1988). Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 112 pages.

L'intégration de la micro-informatique à l'école québécoise. Avigdor FARINE et Christophe HOPPER - Méthode d'appréciation des aptitudes de l'handicapé cognitif. Jean GAUDREAU - Le devenir de l'école québécoise : quelques éléments de base. Claude LESSARD - Logo, la langue et la pensée. Michel THÉRIEN et Marie-Christine PARET.

8,00$

REPERES. Essais en éducation, no 11, (1989). Numéro thématique. Collectif sur la formation pratique des enseignants du secondaire. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 308 pages.

La formation des maîtres du secondaire et les questions qu'elle nous pose dans la conjoncture actuelle. Thérèse HAMEL - La psychologie et son impact dans la transformation du savoir enseignant au cours des années 1930'-1960'. M'Hammed MELLOUKI - Données descriptives et formation pratique des maîtres du secondaire à l'Université du Québec à Montréal. Monique LEBRUN - Vingt ans de microenseignement à l'Université

de Montréal. Marcienne LEVESQUE - La formation à l'enseignement secondaire et collégial par simulation à l'Université Laval. Yves POISSON - La formation pratique des futurs maîtres et les Carnets du stagiaire. Renaud GAGNON et Marie-Marthe HÉBERT - Le développement de la pratique éducative dans le cadre du programme de Maîtrise en éducation (M.Ed.) en Abitibi-Témiscamingue. Gisèle MAHEUX et collaborateurs - Un enseignement à distance pour des enseignants du secondaire à l'Université du Québec à Rimouski. Yolande TREMBLAY - Le préceptorat : un stage hors l'école (Université de Montréal). Marcel BOISVERT - Résistance à l'école et au savoir scolaire ou difficulté à apprendre : défi pour les enseignants. Marcelle HARDY - L'efficacité des modèles en formation des maîtres. Marcienne LEVESQUE et Thérèse DES LIERRES - Évaluation de l'habileté à observer la classe chez les étudiants-maîtres. Marcienne LEVESQUE et Thérèse DES LIERRES - Évaluation des apprentissages des étudiants-maîtres pendant les stages en milieu scolaire. Colette GERVAIS - À l'Université de Sherbrooke : une formation psychopédagogique révisée axée sur l'interaction de différents savoirs. Hélène HENSLER et André BEAUCHESNE.

18,00$

REPERES. Essais en éducation, no 12, (1989). Numéro thématique. Orthopédagogies - Recherches d'aujourd'hui sur l'éducation d'élèves handicapés ou présentant des difficultés particulières d'apprentissage et d'adaptation. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 160 pages.

Déficience intellectuelle : accélération de l'acquisition de connaissances et de conduites. Jacques LANGEVIN - Que faisons-nous avec nos enfants hyperactifs? Propos et réflexions sur ces victimes de la vitesse. Jacques THIFFAULT - Les deux familles de Martin Kallikak ou le retour de l'hérédité dans les affaires de l'éducation. Jean GAUDREAU - Le programme de français et les enfants en difficulté d'apprentissage de la lecture. Nicole VAN GRUNDERBEECK - La peur de ne pas savoir la réponse : les difficultés d'apprentissage et d'enseignement des mathématiques. Gisèle LEMOYNE - Difficultés en langage écrit : approche diagnostique en Clinique d'orthopédagogie. Mia TOKER - Estime de soi et statut sociométrique d'un groupe d'élèves mésadaptés socio-affectifs intégrés en classe ordinaire. Michelle COMEAU et Georgette GOUPIL - Les activités d'apprentissage comme support aux étudiants en difficulté d'apprentissage dans l'acquisition de connaissances à l'aide de documents écrits. Louise BOURDAGES.

Épuisé

REPERES. Essais en éducation, no 13, (1991). Numéro spécial. Méthodes de la recherche en éducation : courants et débats. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 130 pages.

Définir l'objet des recherches pour l'éducation : des sciences de l'éducation au savoir pédagogique. Jean-Marie VAN der MAREN - Statistique, méthodes quantitatives et analyse des données. Jean-Guy BLAIS - L'approche quantitative dans les recherches en éducation. Jean-Marie VAN der MAREN.

12,00$

REPERES. Essais en éducation, no 14, (1991). Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 200 pages.

Étude exploratoire de la communication entre l'école et les parents d'enfants mésadaptés socio-affectifs. Michelle COMEAU, Georgette GOUPIL et Nicole PILON - L'auto-portrait culturel. Un outil de travail pour la formation des enseignants appelés à intervenir en milieu pluri-ethnique. Mona DITISHEIM - L'enseignement et l'apprentissage du français oral soutenu à l'école primaire. Gilles GAGNÉ, Louis LAURENCELLE, Roger LAZURE et Luc OSTIGUY - Un environnement pédagogique pour apprendre : Le modèle allostérique. A. GIORDAN et Yves GIRAULT - L'éducation multiculturelle au Canada : Politiques et pratiques. Claude LESSARD et Manuel CRESPO.

16,00$

ACTES DE COLLOQUE

Dans cette collection, paraissent les actes de colloques organisés par la Faculté et ses professeurs sur des sujets d'intérêt public ou plus spécialisés.

BIBEAU, Gilles et collaborateurs (réd.) (1985). La qualité en éducation : enjeux et perspectives. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 359 pages.

17,00$

BRASSARD, André (réd.) (1987). Le développement des champs d'application de l'administration : le cas de l'administration de l'éducation. Actes du colloque, tenu à Montréal le 15 mai 1986 lors du Congrès de l'ACFAS. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Actes de colloque no 001, Université de Montréal, 166 pages.

Épuisé

BRUNET, Luc (1986). Problématique de la recherche institutionnelle et comportement organisationnel. Compte rendu symposium. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 84 pages.

5,00$

FORTIN, Nicole et LECLERC, Jean-Marc (1988). Les mots. Le feed-back comme moyen de formation dans les stages. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation et du Service pédagogique de l'Université de Montréal. Guide de l'intervenant, 42 pages et vidéo.

Guide seulement - 5,00$
Guide et vidéo - 60,00$

GAGNÉ, Gilles et SAINT-JACQUES, Diane (réd.) (1988). Pour l'avancement de la recherche en éducation. Actes des Journées de la recherche et des grades supérieurs à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal tenues du 24 au 26 septembre 1986. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Actes de colloque no 003, Université de Montréal, 227 pages.

14,00$

NONNON, Pierre et VIVET, Martial (réd.), avec la collaboration de Paul d'Amour (1991). Robotique pédagogique. Actes du IIe Congrès international, tenu à Montréal du 22 au 24 août 1990. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Actes de colloque no 004, Université de Montréal, 362 pages.

27,00$

TARRAB, Eica; PLESSIS-BÉLAIR, Ginette et GIRAULT, Yves (réd.) (1991). Les communautés culturelles au Québec et la recherche en éducation. Actes du 1er colloque du Groupe d'intérêt sur le pluralisme ethnique en éducation (GIPEE), tenu les 2 et 3 mai 1990. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Actes de colloque no 005, Université de Montréal, 153 pages.

13,00$

VAN DER MAREN, Jean-Marie et collaborateurs (1985). Stratégie pour la pertinence sociale de la recherche en éducation. Enquête-symposium. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal (Société canadienne pour l'étude de l'éducation), 135 pages.

7,00$

VAN DER MAREN, Jean-Marie et PAINCHAUD, Gisèle (réd.) (1985). Objets et méthodologies en recherche qualitative. Actes du Colloque. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 68 pages.

Épuisé

VAN DER MAREN, Jean-Marie (réd.) (1987). L'interprétation des données dans la recherche qualitative. Actes du colloque de l'Association pour la recherche qualitative tenu à l'Université du Québec à Trois-Rivières le 31 octobre 1986. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Actes de colloque no 002, Université de Montréal, 132 pages.

9,00$

PRIX JEANNE-GRÉGOIRE

Le but de cette collection consiste à publier une fois par année, sous forme de volume, le texte de la meilleure thèse de doctorat soutenue à la Faculté des sciences de l'éducation. Les thèses sont évaluées par un jury sur la base de leur valeur scientifique.

DIONNE, Jean J. (1987). Vers un renouvellement de la formation et du perfectionnement des maîtres du primaire : Le problème de la didactique des mathématiques. Thèse de doctorat, 1986. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 353 pages.

19,00$

DUPONT, Chantal (1984). Reconstruction par les enfants de six à neuf ans de messages filmiques à structure ouverte ou fermée. Thèse de doctorat, 1983. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 340 pages.

15,00$

FORTIN, Jean-Louis (1982). L'impact de la formation universitaire sur les modes de pratique dentaire. Thèse de doctorat, 1982. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 387 pages.

18,00$

LAHAYE, Louise (1988). La scolarisation au Bénin : étude des cheminements scolaires et des rapports à la scolarisation des élèves du secondaire. Thèse de doctorat, 1987. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 382 pages.

22,00$

LALANDE, Jean-Pierre (1991). Élaboration d'un modèle théorique de l'apprentissage de l'orthographe lexicale au primaire. Thèse de doctorat, 1988. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 364 pages.

27,00$

MERROUNI, Mekki (1981). Le Collège musulman de Fès. Thèse de doctorat, 1981. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 390 pages.

18,00$

NANTAIS, Nicole (1991). La mini-entrevue : un outil d'évaluation de la compréhension mathématique au primaire. Thèse de doctorat, 1989. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 394 pages.

30,00$

TARDIF, Maurice (1993). Les fondements de l'éducation contemporaine et le conflit des rationalités. Thèse de doctorat, 1990. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 378 pages.

30,00$

TÉJI, Justin (1986). Gestion de la contraction financière dans les organisations universitaires. Thèse de doctorat, 1985. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 338 pages.

17,00$

WATTERS, Jean (1985). Fonctions et tâches des intervenants en formation par téléconférence. Thèse de doctorat, 1984. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 205 pages.

Épuisé

COLLECTION SPÉCIALE

Cette collection, créée en 1990 à l'occasion du 25e anniversaire de la Faculté des sciences de l'éducation, sera consacrée particulièrement à l'historique de la Faculté et aux événements spéciaux la concernant.

CRÉPEAU, Gustave (1990). La Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal - Profil historique. Collection spéciale HIS 001, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 194 pages.
12,00$

FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION (1991). Échos du 25e anniversaire - 1965-1990 - Ouvrage collectif. Collection spéciale HIS 002, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

Tome I - 196 pages **16,00$**
Le professionnalisme en éducation - Besoins actuels et futurs en formation - La place de la didactique dans la formation des maîtres - La reconnaissance des acquis en français écrit au collégial : enjeux et procédures.

Tome II - 320 pages **25,00$**
Les programmes facultaires de formation initiale des enseignants - Les défis des années 90 - Pratique et formation pratique.

Tiré à part - 240 pages **19,00$**
Pratique et formation pratique.

COLLECTION PRIX JEANNE-GRÉGOIRE

TH-010